

Formação humana, escola e didática

lógica instrumental e lógica humanista
em disputa



Marcilene Pelegrine Gomes
Claudia do Carmo Rosa
Sandra Valéria Limonta
José Carlos Libâneo
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
(Organizadores)

Formação humana, escola e didática

lógica instrumental e lógica humanista
em disputa

ORGANIZADORES

Marcilene Pelegrine Gomes
Claudia do Carmo Rosa
Sandra Valéria Limonta
José Carlos Libâneo
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

CONSELHO EDITORIAL CEPED

Profa. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG)
Profa. Dra. Akiko Santos (UFRRJ)
Profa. Dra. Ângela Imaculada Dalben (UFMG)
Prof. Dr. Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen - Alemanha)
Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)
Profa. Dra. Claudia Maria Lima (UNESP - Presidente Prudente)
Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (UnB)
Profa. Dra. Hermínia Hernández Fernández (Universidad de La Habana/UH - Cuba)
Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás)
Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS)
Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (UNIMEP)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG)
Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)
Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)
Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universitat de Barcelona/UB - Espanha)
Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (USP)
Profa. Dra. Vera Candau (PUC Rio de Janeiro)
Profa. Dra. Viviana González Maura (Universidad de La Habana)

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

UFG, UEG, IF Goiano, IFG, UFCat, UFJ, UniRV e PUC Goiás

Marcilene Pelegrine Gomes
Claudia do Carmo Rosa
Sandra Valéria Limonta
José Carlos Libâneo
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
(Organizadores)

**Formação humana,
escola e didática**
lógica instrumental e lógica humanista
em disputa



Universidade
Estadual de Goiás

ANÁPOLIS - GO | 2025

(C) UEG – 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
BR-153 – Quadra Área Km 99, 75.132-903 – Anápolis - GO

Reitor: Antonio Cruvinel Borges Neto
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Claudio Roberto Stacheira
Pró-Reitor de Graduação: Roberto Barcelos Souza

Editora UEG

Coordenação Geral: Elisabete Tomomi Kowata
Assessor: Patrick Di Almeida Vieira Zechin
Analista de Gestão Governamental - Biblioteconomia: Andressa de Oliveira Sussai
Revisão Técnica: Elisabete Tomom Kowata
Projeto Gráfico: Elisabete Tomomi Kowata

Comunicação Setorial da UEG

Capa (adaptado do cartaz do X EDIPE): Lucas Gomes Arantes

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Catálogo na Fonte
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

F724 Formação humana, escola e didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa
[recurso eletrônico] / Organizador por: Marcilene Pelegrine Gomes... [et al.] –
1. ed. - Anápolis, GO : Universidade Estadual de Goiás, 2025.

363 p. : il.; 21 x 29,7 cm

ISBN: 978-65-83606-31-0 (e-book)

1. Educação - Congresso - Goiás (Estado). 2. Formação de professores - aspectos
filosóficos. 3. Didática - estudos e debates. 4. Educação e sociedade. 5. Política
educacional. I. Gomes, Marcilene Pelegrine, *org.* II. Rosa, Claudia do Carmo, *org.* III.
Limonta, Sandra Valéria, *org.* IV. Libâneo, José Carlos, *org.* V. Echalar, Adda Daniela
Lima Figueiredo, *org.* VI. Título.

CDU - 37.01(81)(082)

Andressa de Oliveira Sussai, CRB-1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos da Universidade Estadual de Goiás. A
exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de
inteira responsabilidade dos autores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis -GO
www.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	7
1	FORMAÇÃO HUMANA, ESCOLA E DIDÁTICA: LÓGICA INSTRUMENTAL E LÓGICA HUMANISTA <i>Cesar Aparecido Nunes</i>	19
2	MODELO MERCADOLÓGICO DE FORMAÇÃO: IMPACTOS NA ESCOLA, NA DIDÁTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>Maria Rita Neto Sales Oliveira</i>	59
3	O CAPITALISMO COGNITIVO: RESSONÂNCIAS NA NATUREZA DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR <i>Raquel Marra da Madeira Freitas</i>	83
4	AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE: CAMINHO(S) POSSÍVEL(IS) PARA A RESISTÊNCIA <i>Mikaelly Ferraz de Oliveira, Luís Gustavo Alexandre da Silva e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar</i>	105
5	TRABALHO DOCENTE E O CURRÍCULO DE RESULTADO: ENTRE O DISCURSO DE QUALIDADE E A REGULAÇÃO DO TRABALHO <i>Marcilene Pelegrine Gomes</i>	123
6	A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E INSERÇÃO DA UFG NO DEBATE DAS QUOTAS POR MEIO DO PROGRAMA UFG INCLUI <i>Israel Elias Trindade, Amone Inácia Alves e Heliny Carneiro Cunha Neves</i>	141
7	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A UEG <i>Claudia do Carmo Rosa, Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa e Silvair Félix dos Santos</i>	157
8	A CONQUISTA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL <i>Bruno de Oliveira Ribeiro e Leonardo Montes Lopes</i>	181

9	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DILEMAS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	203
	<i>Sandra Almeida Ferreira Camargo e Sandra Valéria Limonta</i>	
10	AS ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES MAIS CRÍTICOS, IMAGINATIVOS E SENSÍVEIS: TRÊS CENAS	227
	<i>Henrique Lima Assis, Mônica Mitchell de Moraes Braga e Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral</i>	
11	DIDÁTICA DA HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE A CIÊNCIA HISTÓRICA E A VIDA PRÁTICA	251
	<i>Cristiano Nicolini</i>	
12	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: CONVERGÊNCIAS À DIALÉTICA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO/PARA O CENTRO-OESTE	269
	<i>Claudionor Renato da Silva</i>	
13	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	295
	<i>André Luiz Araújo Cunha e Priscila Branquinho Xavier</i>	
14	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	327
	<i>Alba Cristhiane Santana</i>	
	SOBRE OS ORGANIZADORES	351
	SOBRE OS AUTORES	353

APRESENTAÇÃO

O Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE) é um grande evento acadêmico-científico e de formação docente das principais Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás que assumem o compromisso político, ético e científico da formação das professoras e professores em nosso estado. O encontro tem se consolidado ao longo de duas décadas, como um espaço de divulgação de pesquisas e práticas e de formação científica e pedagógica, por meio de diversas atividades: apresentação e debate da produção sobre didática e práticas de ensino de grandes nomes do campo, em conferências e mesas-redondas e nas comunicações orais, relatos de experiência, minicursos e oficinas nos grupos de trabalho. Reunimos pesquisadores e formadores de professores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica num mesmo espaço de diálogo, partilha de saberes, confraternização e luta pela democratização do acesso, da permanência e do êxito de crianças, jovens e adultos numa escola pública laica, gratuita e de qualidade.

No ano de 2023, o X EDIPE foi realizado a partir do tema geral *“Formação humana, escola e didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa”*, entre os dias 8 a 10 de novembro, totalmente presencial, na Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na cidade de Goiânia. Estiveram conosco, na organização e condução das atividades, a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal de Goiás (IFG), o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), a Universidade Federal de Jataí (UFJ), a Universidade de Rio Verde (UniRV) e a Universidade Federal de Catalão (UFCat).

O tema geral do evento nos desafia a refletir sobre o atual contexto histórico, político e econômico em que se concretiza a formação e o trabalho das professoras e

professores do Brasil. A lógica instrumental tem sido imposta, na maioria das vezes, sem diálogo e sem compreensão das reais necessidades das escolas, dos estudantes e de suas famílias no que diz respeito ao processo educativo.

Para dar forma e direção ao conhecimento necessário a seus interesses, o capital necessita constituir certos mecanismos lógicos e ideológicos que, infelizmente, têm se mostrado bastante eficazes na conformação da educação pública brasileira. As políticas e concepções de orientação neoliberal e cognitivista têm penetrado cada vez mais na formação de professores e no interior das escolas, disseminando uma concepção de formação, educação escolar e ensino pragmática e utilitarista.

É preciso produzir e disseminar conhecimentos e práticas que façam a crítica e apontem outra direção para a educação - a direção da lógica humanista - que é assumida com coerência e compromisso no conjunto diverso e crítico de textos que constituem esta obra. Aqui estão reunidas reflexões, pesquisas e práticas das pesquisadoras e pesquisadores que participaram como conferencistas do X EDIPE e também de convidados das IES parceiras que estiveram conosco à frente desse evento/movimento. Nesse sentido, a leitura dos textos que compõem este livro nos ajuda a tomar consciência das possibilidades de pensar e fazer a formação e a educação escolar nessa outra lógica. Para quem faz da educação sua atividade vital, seja como pesquisadora/pesquisador, formadora/formador de professores, professora/professor da Educação Básica, estudante de cursos de licenciatura e estudantes de pós-graduação, a obra que a leitora e o leitor têm em mãos é uma interessante síntese de múltiplas temáticas à sua disposição.

No Capítulo 1, “Formação humana, escola e didática: lógica instrumental e lógica humanista”, Cesar Nunes faz uma brilhante análise a partir do tema geral do X EDIPE. O autor nos apresenta um estudo histórico-crítico de aprofundamento filosófico sobre a educação como formação humana e esboço de um trabalho investigativo de recuperação crítica do alcance de duas lógicas ou de duas

sistematizações de sentido para a prática social da política e da educação, a lógica instrumental e a lógica humanista. Análise histórico-bibliográfica da formação da lógica humanista desde a *paideia* ateniense e de suas características. Interpretação crítica da lógica instrumental e do discurso humanista na esfera das contradições da ideologia moderna burguesa. Acompanhamento histórico da organização da educação e da escola no Brasil, desde a conquista mercantilista portuguesa, e breve caracterização de suas matrizes lógicas e políticas na dialética entre a razão instrumental e a possibilidade de uma lógica emancipatória, humanista e transformadora. Apresentação de um enfrentamento ideológico-político e jurídico entre dois projetos de organização da sociedade brasileira e, dentro dela, de dois projetos de constituição de possíveis fundamentos para a organização da educação e da escola, a pedagogia das competências e habilidades (1996) e a pedagogia do direito à educação e da educação como direito (1988). Reflexões sobre a *omnilateralidade* da educação e da prática política.

Maria Rita Neto Sales de Oliveira, no Capítulo 2, intitulado “Modelo mercadológico de formação: impactos na escola, na didática e na formação de professores”, objetiva contribuir para o tratamento teórico-prático da escola, da didática e da formação de professores, tendo em vista um processo educativo e uma formação social brasileira fundados na democracia, porquanto éticos e justos. A autora retoma conceitos que vem defendendo para escola, didática, formação de professores e conhecimento e que foram divulgados em outros textos, ressignificados aqui a partir da temática do evento. A escola é uma instituição educacional que envolve sujeitos sócio-históricos, trabalhando com conhecimentos, em processos formativos, tendo por finalidade maior contribuir com um projeto de educação e de formação social comprometido com o desenvolvimento humano. Defende-se no texto a sua vinculação à consciência crítica da educação escolar como um direito inegociável em uma formação social democrática, uma escola pública,

gratuita, socialmente referenciada, com excelência acadêmica e que favorece a autonomia docente. Nesse contexto, defende-se a Didática Crítica, que contribui para a materialização daquela educação e que tem por objeto de estudo o ensino como prática social. Ele é trabalho humano cujo objetivo é a formação *omnilateral* de sujeitos autônomos, críticos, criativos e propositivos, nos planos individual e coletivo.

O Capítulo 3, “Capitalismo cognitivo: ressonâncias na natureza do trabalho e na educação escolar”, de autoria de Raquel A. Marra da Madeira Freitas, resulta de uma reflexão teórica tomando como principal objeto a relação entre mudanças no capitalismo atual e impactos na educação. Observa-se que essa relação vai adquirindo cada vez mais nitidez na sociedade atual, especialmente devido a formas novas de recomposição das funções do capitalismo por meio da ressignificação do conhecimento e da expansão, desenvolvimento e difusão das tecnologias da informação. Surge, assim, na década de 1980, a atual fase do capitalismo, denominada capitalismo cognitivo. O objetivo deste texto é descrever e analisar as características dessa fase e suas ressonâncias na natureza do trabalho e na educação escolar. Para tanto, utilizou-se como procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica. Parte-se da caracterização do paradigma industrial para, em seguida, caracterizar o paradigma pós-industrial e o capitalismo cognitivo. Nas considerações conclusivas, destaca-se que os efeitos da dominação do capital sobre o trabalho tendem a recair sobre a dimensão cognitiva e subjetiva do trabalhador, visando a seu ajustamento ao modo capitalista de pensar e agir. Como forma de contrapoder, a educação escolar e o trabalho dos professores com seus alunos podem constituir-se em espaços de resistência ao avanço da exploração humana e da natureza pelo capital, na direção de um projeto coletivo de formação humana para a liberdade, a emancipação e a justiça social.

No Capítulo 4, de autoria de Mikaelly Ferraz de Oliveira, Luís Gustavo Alexandre da Silva e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar - “As Reformas

educacionais e suas implicações para o trabalho docente: caminho(s) possível(is) para a resistência” -, os autores analisam as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente na contemporaneidade para repensarmos a melhoria da qualidade da educação pública. O estudo é de caráter ensaístico e possui natureza teórica. O capítulo está organizado em duas seções, sendo que, na primeira, apresenta-se o contexto histórico das reformas educacionais nos sistemas públicos de ensino, a partir de alguns referenciais teóricos encontrados na literatura do campo e, na segunda, procura-se discutir as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente, indicando caminhos para sua resistência. Conclui-se que a defesa da educação pública, de gestão pública, é um importante caminho para resistir às políticas da reforma empresarial da educação. Defende-se a construção de um novo modelo de sociedade apoiado em políticas educacionais e sociais que busquem a diminuição das desigualdades sociais e melhores condições de vida, saúde, educação e trabalho para todos.

Marcilene Pelegrine Gomes, no Capítulo 5, cujo título é “Trabalho docente e o currículo de resultado: entre o discurso de qualidade e a regulação do trabalho”, analisa que, em nome de uma suposta qualidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se no âmbito das políticas curriculares e da avaliação a supervalorização dos testes em larga escala como instrumento de avaliação dos resultados da escola pública brasileira. Diante dessa realidade, o texto tem por objetivo central problematizar a ideia da qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem articulados ao ideário neoliberal de currículo de resultado e dos testes standardizados como elemento aferidor dessa suposta qualidade. Trata-se de um estudo bibliográfico que parte de reflexões e constatações observadas no âmbito das políticas educacionais adotadas pelos sistemas públicos de ensino que vinculam currículo, avaliação e controle do trabalho docente. A autora desafia a leitora e o leitor a refletir sobre uma importante questão: em que medida é possível

afirmar a autonomia docente no atual contexto de regulação e padronização do trabalho didático-pedagógico por meio do currículo de resultado e da avaliação em larga escala?

No Capítulo 6, “A universidade em movimento: formação humanística e inserção da UFG no debate das quotas por meio do Programa UFG Inclui”, de autoria de Israel Elias Trindade, Amone Inácia Alves e Heliny Carneiro Cunha Neves, contextualiza-se a universidade no cenário das demais universidades brasileiras a partir das seguintes questões: como a UFG se insere no debate sobre as instituições de ensino superior no que tange às ações afirmativas? Quais impasses quanto ao acesso são vivenciados na atualidade? O texto traz uma exposição oriunda dos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024), Regimento Geral da UFG e demais resoluções e documentos que subsidiam o planejamento e funcionamento desta IES. Desse modo, compreende-se que, apesar das ingerências em relação à universidade brasileira vivenciadas nos últimos anos, as universidades resistiram e avançaram no sentido de construir sua autonomia, atuando efetivamente na sociedade, pensando em termos de emancipação das pessoas, profissionalização e participação cidadã.

Claudia do Carmo Rosa, Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa e Silvair Félix dos Santos discutem no Capítulo 7 intitulado “Formação de professores, políticas educacionais e a UEG” a importância da formação inicial de professores, destacando os desafios e as potencialidades desse processo educativo. Para tanto, fez-se breves considerações acerca da formação de professores no Brasil, com apresentação de documentos normativos (leis, decretos e diretrizes) que fundamentam as políticas educacionais e curriculares sobre a formação de professores e os seus desdobramentos no cenário nacional. Neste contexto, os autores focam no papel desempenhado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) na busca em compreender as transformações, os avanços e as lacunas da formação de professores

no estado de Goiás, com destaque para os programas (Licenciatura Plena Parcelada - LPP e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID) e dados que demonstram a importância dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

Bruno de Oliveira Ribeiro e Leonardo Montes Lopes, no Capítulo 8, intitulado “A conquista neoliberal da Educação: parcerias público-privadas na educação municipal”, investigam as parcerias público-privadas (PPPs) na gestão escolar municipal, analisando seus impactos na disputa entre a lógica de formação humana e a lógica instrumental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental, ancorada em autores como Anderson (1995), Harvey (2008) e Springer (2016). As PPPs reconfiguram as fronteiras entre público e privado na educação, com forte influência do discurso neoliberal. A gestão escolar municipal é permeada por valores de mercado, muitas vezes impulsionados por instituições religiosas que atuam como Organizações da Sociedade Civil (OSCs). A análise revela a capilaridade do neoliberalismo na educação pública, com impactos na formação humana dos alunos, e a pesquisa realizada contribui para debates sobre os rumos da educação pública no contexto das políticas neoliberais.

No Capítulo 9, “Educação de jovens e adultos no Brasil: dilemas históricos, políticos e pedagógicos”, Sandra Almeida Ferreira Camargo e Sandra Valéria Limonta (PPGE/UFG) apresentam parte de uma pesquisa bibliográfica que investigou tendências, concepções e proposições de formação docente, em cursos de Pedagogia, para o trabalho pedagógico em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2011 a 2020. A pesquisa objetivou compreender e refletir criticamente como o curso de Pedagogia tem se voltado para essa formação, partindo-se do atual contexto das políticas educacionais para a EJA no Brasil e das relações e contradições entre formação docente e trabalho pedagógico na EJA. Neste texto, que traz um recorte da pesquisa acima mencionada, analisam-se alguns elementos históricos

constituintes das políticas educacionais voltadas para a EJA. Parte-se do entendimento de que o altíssimo nível de desigualdade social do nosso país exige considerar a educação escolar na modalidade EJA inserida numa realidade de exclusão social, econômica, cultural e educacional da classe trabalhadora como um todo, mas, no caso da parcela mais pobre da classe trabalhadora, tal exclusão se acentua de forma mais profunda e violenta.

No Capítulo 10 desta obra, o texto “As artes visuais e suas contribuições na formação de estudantes mais críticos, imaginativos e sensíveis: três cenas”, de autoria de Henrique Lima Assis, Mônica Mitchell de Moraes Braga e Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral, realiza uma síntese analítica a partir dos encontros e das reflexões realizadas no X EDIPE, mais especificamente no Grupo de Trabalho Arte (GTA). Ao sintetizar os trabalhos apresentados durante o Encontro, o autor e as autoras narram de forma individual (em cenas) as pesquisas que estão realizando, apresentando como as artes visuais vêm sobrevivendo e desenvolvendo seu papel formativo junto aos/às estudantes do ensino médio e aos/às licenciandos/as em Artes Visuais e em Pedagogia. Para finalizar o texto, em uma narrativa conjunta, são tecidas reflexões sobre como as aprendizagens construídas por meio da arte, durante a formação, têm o potencial de motivar compreensões que revelam os impactos das premissas neoliberais em contextos diferenciados entre as lógicas instrumental e humanista. A expectativa é que haja resistência para continuarmos defendendo a valorização dos campos da Arte e da Educação.

No texto “Didática da História: relações entre a ciência histórica e a vida prática”, Capítulo 11, Cristiano Nicolini faz uma análise dos trabalhos apresentados no GT 8 - História, durante a realização do X EDIPE (Goiânia, 2023), que, de acordo com o autor, teceram múltiplas relações entre pesquisa, ensino e extensão em torno do tema Didática da História. Neste texto, apresenta-se essa teia de possibilidades, compreendendo diferentes perspectivas para refletir sobre as conexões entre a

ciência histórica e a vida prática dos sujeitos envolvidos nesses trabalhos. Para fundamentar tal análise, dialoga-se com referenciais teóricos do campo da História e da Educação, principalmente, mas sem dispensar outras áreas afins. A partir desse panorama, apresentam-se avanços, lacunas, desafios e horizontes de possibilidades para a dimensão didática da História no cenário contemporâneo.

No Capítulo 12, “Didática das Ciências e a formação de pedagogos/as: convergências à dialética na produção de conhecimento no/para o centro-oeste”, Claudionor Renato da Silva discute o ensino de ciências e sua didática, na proposta aqui apresentada, coloca ênfase à lógica humanista, que encontra na perspectiva da pedagogia histórico-crítica um encaminhamento para a formação de pedagogos/as sob um olhar para a produção do conhecimento no e para o centro-oeste brasileiro. De acordo com o autor, no Brasil, há poucas produções que se concentram nessa abordagem e, conseqüentemente, poucas abordam a formação inicial de pedagogos/as em cursos de Pedagogia. Isso é significativo, considerando que esses/as profissionais são multifacetados/as, atuando não só como educadores/as científicos/as, mas também como alfabetizadores/as e em outras áreas para as quais são licenciados/as a ensinar-aprender. Reflexões e produções dialéticas exigem um novo *modus* de pensar a ciência e a didática da/s ciência/s, e é sobre essa questão que o autor do texto se debruça.

No texto “A formação de professores que ensinam Matemática na Educação Básica brasileira: possibilidades didático-metodológicas da teoria do ensino desenvolvimental” - Capítulo 13 -, André Luiz Araújo Cunha e Priscila Branquinho Xavier apresentam um panorama dos cursos de formação de professores que ensinam Matemática na educação básica brasileira, em especial, em cursos de licenciatura em Matemática, a partir da abordagem qualitativa, tendo como fontes principais dados disponíveis do Censo da Educação Superior de 2022/2023 e do Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2022.

Propõem-se ainda realizar uma breve análise dos principais documentos que norteiam a formação de professores de Matemática. Assim, a partir dessas reflexões, tendo como base a teoria do ensino desenvolvimental, formulada pelo psicólogo russo V. V. Davydov, objetivam apresentar caminhos e possibilidades didático-metodológicas que possam contribuir com a formação inicial (ou continuada) de professores que atuam, ou atuarão, na educação básica ensinando Matemática.

No Capítulo 14, “Psicologia da Educação: desafios e possibilidades na formação de professores”, Alba Cristhiane Santana problematiza as contribuições que a Psicologia da Educação pode apresentar na formação de professores, destacando os desafios e as possibilidades presentes na atualidade. Compreende-se a Psicologia da Educação como uma área do conhecimento que se apresenta na formação de professores como um espaço de pesquisa e como uma disciplina acadêmica nas licenciaturas. A discussão aborda considerações gerais sobre a disciplina de Psicologia da Educação e apresenta um breve panorama da produção científica da área, por meio de uma revisão dos estudos publicados pelos GTs de Psicologia da Educação da ANPEd e do X EDIPE. Os desafios e as possibilidades de contribuição da Psicologia da Educação são observados nas características da área e da relação com a Educação, em demandas contextuais e políticas, como algumas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores.

São quatorze temas em quatorze textos, um desafiador convite à leitura e ao leitor para conhecer temas, autores e conceitos do campo da Didática e Práticas de Ensino ainda inexplorados e dialogar com temáticas e perspectivas teóricas familiares e não familiares, mas que são sobretudo instigantes, mesmo quando, em algum momento, possamos discordar das autoras e autores nesta ou naquela análise ou interpretação. Essa diversidade de temas e de abordagens é a riqueza deste livro, que traz uma importante contribuição para nossas pesquisas e práticas e para nossa luta

na construção de uma educação mais humana e humanizadora. Certamente, a leitura dos textos nos tornarão, humanamente, educadoras e educadores melhores.

Marcilene Pelegrine Gomes

Claudia do Carmo Rosa

Sandra Valéria Limonta

José Carlos Libâneo

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Organizadoras/organizadores

1

FORMAÇÃO HUMANA, ESCOLA E DIDÁTICA: lógica instrumental e lógica humanista

Cesar Nunes - Unicamp

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente reflexão consiste em buscar explicitar o confronto entre duas grandes concepções de mundo que se fundamentam em duas grandes ordenações de sentido ou, melhor dizendo, em duas grandes lógicas, ou seja, duas formas de organização ou de sistematização da racionalidade humana, contrapostas entre si, e que fundamentam diferentes propostas de compreensão da educação em nossa realidade atual. Buscaremos caracterizar a lógica humanista, com uma abordagem filosófica e histórica, pensada sempre numa perspectiva de totalidade, desde as origens da educação e da *paideia* ateniense, para então apresentar a reconhecida lógica instrumental ou a redução da ação humana às práticas empíricas, operacionais e utilitaristas, na emergência da modernidade. De um lado, reconhecemos a presença desta chamada *lógica instrumental*, definida a partir de alguns princípios filosóficos, notadamente a partir da hegemonia burguesa, materializada em algumas proposições pedagógicas e institucionais, postas na realidade da educação e da escola no Brasil de hoje. E, de outro lado, podemos identificar o que chamamos de *lógica humanista*, ou seja, a compreensão de um sentido das coisas e de algumas premissas filosóficas que

sustentam uma visão de mundo de totalidade, de conjunto, a partir da centralidade da dignidade da condição humana e da defesa da existência original e singular de cada pessoa, na diversidade que nos congrega e nos define. Por força de nossa formação e como exigência do método de compreender a realidade do mundo, histórico e crítico, que adotamos como nossa forma de interpretar a realidade, buscaremos entender as contraposições dessas duas lógicas nos movimentos que perpassam e constituem a identidade da educação e da escola no Brasil.

Marcuse (1967) já denunciara que a razão técnica, constituída a partir da organização e constituição da sociedade industrial, reduzira a ação humana ao domínio de processos materiais, utilitários e quantificáveis. A manipulação das coisas e a transformação da matéria, a partir de processos empíricos, alinhados a uma lógica de produção, com o manuseio das máquinas e a ideologia da mercadoria e do lucro, tornar-se-iam uma efetiva ideologia dominante, que reduzia a condição humana ao processo instrumental, objetivista, operacional e utilitarista. Esse mesmo autor, alinhado à Escola de Frankfurt, definiu a sociedade industrial como *unidimensional*, reduzindo tudo ao quantificável, ao utilitário, ao pragmático. A racionalidade técnica, que fundamenta o mundo unidimensional, reduz os conceitos e as teorias sociais e pedagógicas às práticas e às medidas operatórias para realizar as supostas intencionalidades. Nessa visão de mundo, o sentido de um conceito é sempre identificado com o modo de aplicar, de objetivar pragmaticamente, de usar para uma determinada finalidade. Tudo é técnico e objetivo, e somente será valorizado se for para produzir alguma forma de utilidade.

Histórica e politicamente, a razão técnica ou a razão instrumental se fortaleceu na Revolução Industrial, acentuada desde o século XVIII, e se firmaria no processo de expansão dos imperialismos exploratórios do século XIX, alcançando intensividade quase hegemônica na sociedade contemporânea, com a produção massiva de bens, de máquinas, de utensílios e de mediações pragmáticas da

sociedade atual, definida como sociedade ou a cultura de massas, e que pode ser identificada, em nossa atualidade, como uma estrita definição do que se reconhece como a sociedade tecnológica.

Buscaremos apresentar, no transcorrer de nossa reflexão, a partir do recorte da organização da política e da educação no Brasil, a dialética entre a razão e a lógica instrumental, imposta pelos interesses dominantes, reiteradamente efetivada na história da organização da vida política e na estruturação de um sistema de educação e de ensino, e a possibilidade de questionamentos e de atuação na dinâmica da contra-hegemonia, na corajosa apresentação de uma lógica e de uma razão humanista ou dialética, sempre a partir de embates entre projetos que representam interesses de classes sociais distintas.

1. A razão política na *Paideia* Ateniense e na *Paideia* Cristã

Em primeiro lugar, cumpre dizer que as ciências humanas, de modo geral, hoje definem que educação e humanização são processos similares. Educar e humanizar podem ser considerados como processos dialéticos de *hominização* e de *humanização*, na trajetória histórica e cultural dos grupos humanos. Não nascemos prontos. Somos constituídos a partir da prática social e cultural que nos constitui. Nesse sentido, a educação, no sentido amplo, é uma prática de endoculturação, isto é, de produção e de reprodução da identidade humana, por meio das descobertas e das invenções, dos símbolos e das conquistas materiais e espirituais, da reprodução das condutas e dos valores que a humanidade, os grupos humanos, foram acumulando durante o tempo. Podemos concluir que, nessas premissas, a educação é propriamente a produção social da condição humana (Charlot, 2022).

No entanto, a partir de uma determinada etapa da transformação das sociedades humanas, inventamos uma instituição peculiar, própria e singular,

nascida da prática social, que chamamos e reconhecemos como *escola*. Costumamos nos alinhar a Anísio Teixeira (1900-1971), o educador brasileiro que dizia que a educação e a escola são, juntas, a maior invenção da humanidade. Nada supera a grandeza e a potencialidade humanizadora da educação e da escola. A escola é a instituição de produção e de engendramento ou de reprodução da condição humana em sociedade. Essa premissa de recuperação da centralidade da educação formal e da escola acaba sendo de fundamental importância para nossas reflexões consequentes. A escola é uma invenção social, um produto da prática coletiva.

Quando olhamos o Egito, uma sociedade destacada da Antiguidade, temos muitas coisas a admirar nessa grandiosa civilização. No entanto, o Egito não desenvolveu uma instituição chamada escola (Manacorda, 2000). O saber, propriamente, estava concentrado nos escribas e reduzido aos circuitos da nobreza egípcia. Quando olhamos igualmente a Índia, um país milenar, sabemos que os conhecimentos e as práticas sociais vinculadas ao registro, à leitura e à escrita estavam reservados aos sacerdotes, a um estamento ou a uma corporação própria dos grupos sociais rígidos daquela sociedade. Quando olhamos igualmente as sociedades mesopotâmicas antigas, sabemos que a Babilônia foi capaz de inventar, inclusive com muito esplendor, os famosos “jardins suspensos da Babilônia”. Mas a Babilônia, igualmente, não inventou a escola. Até mesmo os hebreus, cuja sociedade marcou profundamente a Antiguidade, pela sua experiência religiosa monoteísta, não criaram nada que seja possível de reconhecer como escola. O domínio da escrita e da leitura era uma reserva religiosa efetivada aos escribas e a algumas corporações sacerdotais, como a tribo dos levitas. Também, igualmente, podemos dizer as mesmas coisas sobre a Pérsia, para ficar entre as principais sociedades antigas de base escravocrata. Temos ali muitas grandes invenções e descobertas atribuídas aos persas, mas, entre elas, não se localiza a criação da

escola.

É para nós uma relativa alegria poder dizer que a escola, como uma instituição social, com os delineamentos próximos do que hoje reconhecemos como tal, é uma invenção da Grécia Antiga, particularmente da cidade de Atenas. Havia, sim, outras formas de educação e de ensino em cidades-estados, a original organização grega, nascida do *sinecismo* antigo, como Tebas e propriamente em Esparta, esta última com acentuação rigidamente militar e burocrática. Mas, ainda que seja um terreno que demandaria muitas outras mediações conceituais para uma caracterização abundante e esclarecida, podemos afirmar que a educação escolar, como uma instituição posta para o preparo para a vida em sociedade, é uma original invenção ateniense (Manacorda, 2000).

Por outro lado, temos buscado pesquisar o processo pelo qual a sociedade ateniense, ao romper com a mitologia e com a monarquia, inaugurou uma diversa forma de ver o mundo e de organizar o espaço público, vivencial e social. Esse é o nome comumente atribuído à invenção da “pólis”, ou seja, do espaço público, cívico e comunitário, nascido da racionalidade coletiva ateniense. A democracia ateniense é uma das mais importantes instituições da civilização. De alguma maneira, podemos dizer que, ao criar o espaço público, a democracia, a pólis ateniense, precisaria, igualmente, criar uma instituição capaz de preparar os homens, os jovens e os filhos da aristocracia para o manejo da palavra, para a argúcia do debate, para o tirocínio da vida coletiva e, para tanto, era fundamental o domínio positivo da leitura e da escrita, na nova realidade inaugurada pela pólis. Assim, podemos reconhecer que a invenção da democracia, em Atenas, inauguraria ou acentuaria a necessidade da educação e da escola ateniense.

Em um estudo de 2021 (Nunes, 2021), estabelecemos uma referência histórica e política nessa premissa de nossa reflexão:

Atenas é considerada a sociedade que produziu uma das primeiras versões de educação e de escola, tal como consideramos próprias do Ocidente, a Escola do Alfabeto. Em Atenas, entre os séculos VII e IV a.C, vimos engendrar uma original e pioneira organização de cidade, centrada na prática do sufrágio direto da palavra e do voto dos representantes de bairros, muito diversa das linhagens reais e das mitologias de derivação teocrática. Essa experiência ficou conhecida como a “democracia ateniense”, que teve seu auge com Clístenes (565-492 a.C). A partir de Clístenes, a história política ateniense constituiria o projeto da *polis* ateniense, a cultura de um agir político derivado da representação direta dos interesses dos membros daquela coletividade numa praça, numa ágora, de modo a ali defender seus interesses e ali debater os fins e os horizontes da cidade, dando nascimento a uma rica e diversa tradição chamada de democracia ateniense, que tinha no manejo da retórica, no registro das decisões, ou seja, nas letras, nas palavras, nos editos, nas leis, o seu substrato positivo e a sua maior expressão histórica ou mesmo o seu notável registro material. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever, para as camadas aristocráticas dominantes de Atenas, sobretudo, embora em outras cidades-estados tenha havido um processo semelhante, passou a ser uma referência fundamental para aquela realidade (Nunes, 2021, p. 9).

Antes, nos séculos anteriores, na monarquia antiga, com o manejo e o triunfo ideológico da mitologia, eram os sacerdotes ou os *sábios* que se representavam como intelectuais orgânicos dessa sociedade arcaica. Agora, na sociedade democrática, por assim dizer, altera-se a organicidade da representação sacerdotal, militar e mitológica, para a necessidade do manejo da palavra, para o domínio da retórica, para o controle da leitura e da escrita. A democracia ateniense é a matriz causal da instituição escolar e, igualmente, a matriz da educação formal escolar aristocrática ateniense.

Com a articulação entre a educação e a democracia ateniense, inaugura-se a necessidade social de formação cultural e política, que se transformará num paradigma para todas as sequenciais sociedades ocidentais. Desse modo, podemos reconhecer a intrincada causalidade entre a invenção da democracia e a criação da escola ateniense. Decorre, em curso, o reconhecimento da necessidade da alfabetização, do manejo da leitura e da escrita, voltadas para a qualificação das novas classes sociais emergentes. E, nesse processo, podemos identificar como

ponto de chegada a causalidade da invenção da própria filosofia. A filosofia, esse novo saber inaugurado, de maneira original, pela pólis ateniense, é a ideologia da cidade, configura-se como o discurso e a prática decorrente da ordem da democracia. A partir da filosofia ateniense é que se constitui uma nova concepção de mundo, ou se estrutura uma nova cosmovisão, efetivada a partir do triunfo do projeto político da pólis aristocrata, da socialização da alfabetização e da escrita, da organização da esfera pública, do soerguimento do espaço da cidadania, dos debates coletivos entre iguais e da potencialidade ético-política da formação educacional escolar. A filosofia é o saber da Grécia urbana, é a prática social emergente da Grécia política.

Foi em Atenas que a filosofia se emancipou da ciência jônica, que se preocupava com o elemento material primordial do mundo. Em Atenas, a filosofia preocupa-se com o homem, a pergunta que concerne ao filosofar não é mais a materialidade do mundo, mas a razão da existência e o sentido da vida humana. A razão cosmológica, por assim dizer, acaba sendo superada pela racionalidade política. A primeira grande etapa da filosofia grega, todos nós conhecemos, configura-se ao redor das questões sobre a origem material do universo, consagrada pelos filósofos denominados pré-socráticos. Em algumas categorizações históricas, essa fase é definida como a etapa cosmológica da filosofia, dado que a questão central era exatamente a questão da origem primordial e material do mundo, denominado “cosmos”. Esses primeiros filósofos pré-socráticos localizam-se distantes de Atenas, em diversas cidades da Ásia Menor, todas sempre preocupadas com a questão da origem material do universo e sobre a questão do movimento do mundo. A jovem ciência jônica e a filosofia nasceram juntas, da superação da mitologia e do abandono intencional da compreensão do mundo a partir da suposta voluntariedade dos deuses ou do determinismo mitológico.

Na pólis ateniense, a filosofia inauguraria uma nova e original racionalidade. A razão se torna política, e a política se torna o exercício racional do agir humano. Os sofistas, no século IV a.C, primeiro grande movimento filosófico ateniense, abalariam as condições rígidas da sociedade ateniense conservadora ao propor que “o homem é a medida de todas as coisas”. Sócrates (470-399 a.C) inaugurou a reflexão ética no seio da pólis ateniense, ao afirmar que “uma vida que não é examinada não merece ser vivida”. Platão (428-348 a.C) sistematizaria uma nova cosmovisão, uma nova visão de mundo, uma nova interpretação da condição humana, agora definida na dualidade ontológica como “alma e corpo”. E Aristóteles (384-322 a.C), criteriosamente, reúne, organiza e interpreta todo esse movimento, fundamental e marcante para toda a civilização, expressando a plenitude da definição do “homem como animal político”. O período reconhecido como “clássico”, da filosofia ateniense, propriamente o período de esplendor e de fundação da própria filosofia, inaugura a filosofia como uma investigação humanista e racional. Luzuriaga (1984), ao se referir à inauguração desse momento histórico, ilustra-nos com uma afirmação notável:

Os sofistas empregam a atividade docente como professores ambulantes na segunda metade do século V a.C., no momento da grande transformação social e política de Atenas, quando a cidade se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático. Então, em face da aretê da nobreza, surge a aretê política, isto é, a formação de minorias diretoras da *polis*, tiradas da massa dos homens livres. Isso, por sua vez, exigia preparação, educação mais alta, mais intelectual que a educação tradicional da música e da ginástica. Assim surgiu um grupo de homens, os sofistas, que, embora sem conexão entre si, tinham, contudo, a mesma finalidade: educação para a vida pública, formação do político, do orador. Eram de diversas linhagens, uns sérios e responsáveis, outros frívolos e utilitários. Entre os primeiros, e, esses é que nos interessam, figuram PROTÁGORAS, TRASÍMACO, GÓRGIAS E HÍPIAS, especialmente o primeiro. Deles diz DILTHEY: “Oradores excelentes, sabiam comunicar verdadeira eloquência. Espíritos e celebridades científicas notáveis, podiam oferecer fundamentos científicos para a profissão de político” (Luzuriaga, 1984, p. 45).

Com tais considerações, buscamos efetuar uma consideração conclusiva, nessa parte de nosso estudo histórico. A lição de Vernant (1989) ressoa com profundidade em nossa recuperação reflexiva de natureza histórica, quando afirma:

Advento da *polis*, nascimento da Filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiados estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim recolocada na história, a filosofia despoja-se desse caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio a encarnar-se no tempo. [...] Quando Aristóteles define o homem como “animal político” sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política. [...] A razão grega é a que de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não (somente) transformar a natureza. Dentro de seus limites como em suas inovações, é filha da cidade (Vernant, 1989, p. 94-95).

A filosofia grega desse período é marcada pela questão - *quem é o homem, o que significa ser humano? O que define a condição humana?* A pergunta que orienta os trabalhos e as criativas atitudes dos filósofos atenienses avança para perscrutar ainda mais incisivamente, qual é a distinção do ser humano, o que é a razão humana? Esse questionamento se desdobra na Ética, na Política e na Educação, ou na *Paideia*. Com a filosofia grega, inaugurou-se a razão política, bem como a razão educacional e escolar, na falta de uma palavra melhor para explicitar a conceituação ampla de *Paideia*. Porque a razão educacional e escolar está sempre submetida à razão política. O questionamento sobre por que educar e como educar sempre se articula ao questionamento de buscar saber quem é o homem e qual é a sua identidade. Quem é o ser humano? Como o ser humano se reconhece; o que é a razão humana e qual é a sua finalidade no mundo e entre os seus pares? A razão política é o fundamento da filosofia antropológica ateniense. Nesse sentido, a primeira expressão da racionalidade grega, chamada comumente de *Paideia*, que significa o ideal da educação da vida inteira, de modo *omnilateral* e integral,

expressa de maneira orgânica e de totalidade uma racionalidade humanista, nos termos da sociedade ateniense antiga. A jovem filosofia nascente buscava consolidar e validar a própria racionalidade grega.

Sabemos que há outras distintas cosmologias e há outras possibilidades de leitura da importância da cultura grega para as sociedades ocidentais. Há diferentes mundividências com diferenciadas ontologias e diversas racionalidades, com conceitos e categorias de diferenciadas coordenadas antropológicas e lógicas. No entanto, para nossa consideração na presente reflexão, a filosofia grega e, por conseguinte, a *Paideia* grega são elementos matriciais da composição da civilização ocidental. E, somente com uma profunda consideração dessa cultura arquetípica lograremos entender os contornos e as silhuetas dessa forma de compreender e de considerar essa histórica racionalidade humana, imantada pelas categorias desse original tipo de conhecimento e de saber, que passou a ser conhecido e chamado de filosofia, a partir desse período histórico.

Temos convicção de que a abordagem da filosofia referente à prática social da educação nos oferece a possibilidade de entender os fenômenos em sua materialidade política e em sua dimensão de conjunto, como nos diz Levecque e Best (1974):

A filosofia da educação permite, com efeito, uma compreensão totalizante. [...] A filosofia da educação responde a uma preocupação de coerência. Permite coordenar, numa teoria geral da educação, os dados das ciências pedagógicas. Nessa perspectiva em que o homem, segundo Sartre, se define “por seu projeto”, cada filosofia se caracteriza como projeto. Projeto filosófico e projeto educacional se confundem (Levecque; Best, 1974, p. 7).

A derrocada histórica e política do projeto político ateniense, com a dominação macedônica impetrada pelo poder de Alexandre Magno (356-323 a.C) e o conseqüente processo de estruturação militar do que se convencionou chamar

de Império Helênico Alexandrino, reproduziria um certo pessimismo político e gnoseológico, em diversas versões dessa atitude negativa diante do fim da pólis. O ceticismo, o empirismo, o epicurismo, o cinismo e o estoicismo, cada um a seu modo e a seu tempo, podem ser alinhados como respostas possíveis a esse momento de tensão política, de pessimismo epistemológico e gnoseológico e de deserção da esfera política, diante da derrocada do projeto político ateniense. A deserção da ciência e da filosofia, bem como o descrédito da vida política, produzem, nesse momento, essas filosofias singulares, como respostas metafísicas ou morais, a partir de uma ontologia individualista e universalista.

Na continuidade do processo histórico, com o prenúncio do longo e conturbado fim das sociedades antigas, emerge o triunfo paulatino da ideologia cristã, já profundamente marcada pela assimilação das características das agônicas e fragmentárias visões de mundo projetadas pela expansão militar helenista de Alexandre Magno e de seus continuadores. O Cristianismo, então, como sincreticamente se estabelece, desde as colônias asiáticas para o centro do Império Romano, acabaria por engendrar uma nova *Paideia*, a chamada *Paideia* Cristã, cumulativamente constituída a partir de diferentes e complexos movimentos de ideias, de valores e de representações. Não é nossa intenção debater esse confronto entre essas duas grandes *paideias*, mas, sim, lograr entender que não há como expressar um ideal educativo e social se não compreendermos a lógica que perpassa a visão de mundo que a sustenta. Já tivemos razões para apontar a originalidade da *paideia* cristã, contraposta à *paideia* grega, quando afirmamos que:

Não podemos deixar de afirmar que o projeto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez na história da cultura e da civilização humana, que todos poderiam ter acesso ao saber, conquanto todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a “salvação”. Esse é o ponto de originalidade, revolucionária, da Pedagogia Cristã. Afirmar que todos poderão aprender a Fé. E, se a própria Fé pode ser aprendida, por conseguinte, todas as demais

dimensões da vida humana assim poderão ser alinhadas (Nunes, 2018, p. 59).

A *Paideia* ateniense fundamenta-se numa determinada lógica política. A *Paideia* cristã consolida-se numa outra lógica, que, por sua vez, radica-se numa ontologia e cosmologia diversa da mundividência grega.

2. A razão técnica e a razão humanista na modernidade

A modernidade é o tempo aberto pelo avanço da visão de mundo burguesa. O renascimento científico, artístico, cultural e social expressa a ruptura da visão de mundo medieval pela proposição da lógica humanista e antropocêntrica, em franco embate com o edifício teológico e determinista que sustentara a Idade Média, erigida sobre a sociedade estamental do Antigo Regime. Na modernidade, a razão recupera sua dimensão crítica e transformadora, tal como se apresentara na pólis ateniense. Nesse sentido, os discursos e as práticas sociais que emergem desse movimento apontam para uma racionalidade crítica, de rompimento com o teocentrismo medieval e com tudo aquilo que ele representava. A modernidade consagraria uma nova racionalidade e dirigiria a razão como a categoria central desse novo pensar. A razão abre-se para a nova explicação e reconhecimento da ontologia moderna.

Ao afirmar *Penso, logo existo*, René Descartes (1596-1650) inauguraria um paradigma centrado no pensamento e na racionalidade humana, diferente dos preceitos de fé e da autoridade religiosa que instauravam a ordem do medievo, como representação da vontade de Deus, manifesta de maneira unilateral em todos os discursos e práticas medievais. Na modernidade, erige-se o pensamento humano como fundamento do reconhecimento da realidade do mundo, e tudo se expressa a partir dessa premissa racional - *eu penso, logo existo*. Esse artifício

metafísico sustenta uma nova atitude diante da cultura, a nova racionalidade humana, por meio do pensamento, instaura o reconhecimento da realidade do mundo e das coisas. Não nos olvidemos que o avanço dessas categorias e dessas disposições da visão de mundo burguesa carregava a necessidade de rompimento com a *ética dos privilégios* que erigia o edifício hierárquico medieval. Anunciar a igualdade e a fraternidade universal era a forma de conquista da hegemonia ideológica, entre as classes do terceiro estado, para o encaminhamento político das rupturas burguesas em curso.

No entanto, a modernidade não consegue realizar plenamente o projeto que anunciava, pelos limites da proposição originária da classe social que sustentava sua emergência política, sem conseguir garantir sua eclosão e sua consolidação. A burguesia, como uma classe social em ascensão, é capaz de prometer uma nova realidade sobre os privilégios medievais, mas, ao constituir seu projeto de mundo sobre a propriedade privada dos meios de produção, ainda que discursivamente pudesse estar buscando combater os privilégios das classes dominantes, não reúne ela própria as condições de efetivar o que promete. A manipulação ideológica, a afirmação de novos valores sociais acaba por redundar numa falácia política, pois a classe social que efetivamente consolidava a nova hegemonia por meio da transformação discursiva não seria capaz de realizar, de fato, a promoção da igualdade e a garantia da liberdade e do direito à propriedade para todos. A burguesia é capaz de anunciar discursivamente algumas mudanças, mas é incapaz de realizá-las efetivamente.

O que pudemos compreender é que o projeto chamado moderno ou burguês, muitas vezes alinhado ao conceito de Iluminismo, apresenta a razão como apanágio da condição humana e como a maior potencialidade de transformação do mundo. A razão é soberana e capaz de transformar as estruturas medievais arcaicas e injustas, montadas sobre o preconceito, a manipulação da religião, a

superstição e sobre todas as formas arcaicas e tradicionais de engodo social. A racionalidade burguesa esclarecida aponta o tempo do homem e o tempo da razão como promessas da nova sociedade, da nova cultura e da nova realidade social.

Temos nos alinhado com a visão de mundo que reconhece que o projeto de *hominização* e de *humanização*, efetivado na marcha da história e na dinâmica da cultura, identifica-se com o processo que definimos como a prática social da educação. Já afirmamos que educar e humanizar são processos similares, que podem ser identificados na mesma prática cultural e social. Assumimos, como premissa filosófica, a paradigmática definição de Saviani (2007) sobre o papel ontológico e político da educação e da escola na produção da singularidade da identidade humana.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles tornem-se humanos e, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2007, p. 23).

Assim, educar e humanizar são projetos antropológicos e sociais, lógicos e pedagógicos, integrados entre si; a educação e a escola são manifestações de uma geração mais amadurecida sobre a geração mais efetivamente nova e atual. A prática educacional e escolar é uma prática transgeracional, de uma geração para outra, na direção de reproduzir e de criar a dialética da cultura e da integração entre as gerações.

Ao mesmo tempo que tomamos essa pressuposição categórica, inspiramo-nos em Severino (2019), quando diz que o papel da educação consiste em lograr transformar os seres biológicos em seres culturais, isto é, em seres que estabelecem sua identidade singular e subjetiva a partir da prática social da

educação. A escola é uma das instituições sociais basilares para a produção da condição humana. Não há como entender a educação e a escola se não tomarmos como referência as sociedades que as constituem. Nada acontece na escola que não esteja, primeiramente, presente na sociedade. E, igualmente, nada há na sociedade se não se manifestar na realidade da própria escola. Escola e sociedade são pontos de consideração da mesma realidade, nascem da prática social, dialeticamente integradas e reunidas.

Com efeito, a finalidade última do processo educativo é exatamente o de atuar sistematicamente com vistas à plena realização do humano nos indivíduos que constituem a espécie. A educação se tornou uma mediação objetiva necessária uma vez que os indivíduos não nascem “prontos e completos” em nossa espécie, ao contrário do que ocorre nas outras espécies de seres vivos. Como já se costuma dizer correntemente, o homem não nasce homem, ele precisa tornar-se homem. E isso, obviamente, já vai ocorrendo com a própria vivência dos indivíduos em seus grupos socioculturais. Mas à medida em que a vida social foi ganhando complexidade, ela passou a exigir que esse objetivo fosse buscado de forma intencional e sistemática, donde a iniciativa de criação de procedimentos e mediações institucionais de educação. A razão de ser da educação tanto sob sua dinâmica informal como sob sua forma institucional é ser prática mediadora da humanização, o que vem a significar a transformação dos indivíduos naturais em pessoas culturais (Severino, 2019, p. 43).

Mas não foi sempre assim. A universalização da educação e da escola dá-se no projeto burguês, particularmente, e pode ser visualizada em três grandes momentos históricos. Por um lado, já no século XVI, Martinho Lutero (1483-1567) manifestaria aos príncipes alemães a necessidade de mandar os filhos para a escola (1524), inaugurando uma atitude, educacional e pedagógica, radicalmente nova. Antes, a tese que prevalecia era de que somente alguns, privilegiados e supostamente iluminados, deveriam frequentar a escola e receber a educação formal.

O segundo momento se dá com a afirmação da necessidade de educação e

de escola para o provimento das transformações necessárias na dinâmica da Revolução Industrial inglesa. A gênese da industrialização consagraria a necessidade da expansão ou da universalização da educação escolar, ao menos em suas bases primárias, sempre justificadas como necessárias para a produção das condutas e para o alinhamento dos comportamentos necessários ao novo mundo das máquinas, do manejo do vapor e das novas realidades urbanas. A defesa da escolarização inglesa pelas camadas sociais burguesas obedece aos imperativos das forças produtivas desencadeadas pelo processo de urbanização e de industrialização em curso. A Era Vitoriana (1837-1901) seria o auge desse processo iniciado no século XVIII.

Por último, na sociedade francesa revolucionária do século XVIII, vimos apresentar-se nas assembleias próprias da Revolução Francesa a demanda por educação e por escolas como bases materiais e ideológicas necessárias para a consolidação da sociedade burguesa, como fundamento da nova ordem política e como necessidade da formação do cidadão francês, nesse processo de mudanças políticas e econômicas. Assim, a reforma luterana, a Revolução Industrial inglesa e a Revolução Francesa integrariam uma matriz política que expressava a nova concepção de educação e de escola que a modernidade estabeleceria sobre a anunciada superação dos privilégios e dos pressupostos educacionais de natureza estamental medieval.

A educação e a escola burguesa se transformavam nos fundamentos da sociedade burguesa. Com a educação e a escola, na sociedade burguesa, podemos reconhecer a premissa da nova realidade, na qual uma nova cultura passa a condensar novas exigências para o processo de integração e de reconhecimento político dos cidadãos. A necessidade de criar escolas para que todos tenham uma mesma visão de mundo, juntando crianças e jovens no mesmo lugar, a partir de um mesmo modelo paradigmático institucional, ou seja, a tarefa de ensinar a muitos,

ao mesmo tempo, no mesmo lugar e da mesma forma, o que constitui uma explicitação da racionalidade educacional escolar burguesa, expressa-se tanto na Inglaterra quanto na França revolucionárias do século XVIII.

Nos demais países europeus e nas periferias do mundo de então, o processo não se dá da mesma maneira. Com os países ou as sociedades periféricas, constituídas a partir da expansão ultramarina portuguesa e espanhola, a realidade configura outros cenários políticos e educacionais. Portugal e Espanha, apesar da originalidade das grandes navegações, não são sociedades hegemônicas na direção da consolidação das transformações burguesas. Portugal acaba sendo um país colonizador, mercantilista, a serviço dos interesses ingleses. Assim como a Espanha, transformando as denominadas descobertas ou conquistas em patentes e agressivas invasões e destruições dos povos não europeus. Essas invasões, notadamente no território americano e, mais tarde, igualmente no continente asiático, são páginas da produção mercantilista da hegemonia burguesa inglesa e, mais tarde, da dominação francesa.

A razão moderna acaba sendo reconhecida como cindida em duas grandes direções. Por um lado, erige uma concepção de razão técnica e instrumental, articulada sobre o desenvolvimento das ciências materiais, físicas e biológicas, nascidas dos interesses da burguesia em definir a materialidade do mundo e transformá-lo em mercadoria, para dispor a realidade a seu serviço, de acordo com seu projeto. A razão técnica e científica expressa-se como um conjunto de dispositivos quantitativos, mensurativos e contabilistas, capazes de dar conta da identificação e da potencialidade exploratória de todas as riquezas naturais identificadas ou descobertas, postas a serviço do desenvolvimento das forças produtivas e das necessidades da lógica burguesa emergente. O desenvolvimento industrial, a urbanização e a estruturação do modo de produção capitalista constituem as causalidades do domínio ou da hegemonia da racionalidade

instrumental e definem a lenta negação da racionalidade humanista.

A razão humanista, igualmente nascida da crítica ao teocentrismo medieval, centrada na defesa da condição humana, na exaltação da liberdade e na afirmação da excelência e da potencialidade da condição humana, reúne um capítulo próprio do processo revolucionário do século XVIII, mas, tão logo a hegemonia burguesa se consolida, na Inglaterra e na França, parece que a razão instrumental e cientificista se desdobra em processos de acumulação, de produção, de busca de resultados pragmáticos e utilitaristas, inibindo ou reduzindo o processo de desenvolvimento ou de propagação da razão humanista. Temos que considerar que tanto a razão técnica moderna quanto a razão humanista nascem do mesmo ideário moderno, em processo franco de ruptura com o mundo medieval.

No entanto, depois de consolidada a hegemonia burguesa, podemos reconhecer o avanço e o desenvolvimento vertiginoso da razão técnica, voltada para a contabilidade do mundo e a mensuração quantitativa das realidades materiais, de modo a transformá-los em mercadorias e garantir os interesses da burguesia, em detrimento da razão humanizada ou humanista, que se inspirava no reconhecimento da liberdade, na dignidade de todas as pessoas, na afirmação da autonomia de todos os paradigmas étnico-culturais e na possibilidade de uma sociedade igualitária, fraterna, livre e digna para todos os seres humanos. O humanismo discursivo da Revolução Francesa acaba por ser descurado com o triunfo da razão técnica, nascida da premência de manejar o mundo das máquinas e efetuar a efetiva exploração do trabalho. O Positivismo, em todas as suas expressões, o Liberalismo e as filosofias dos séculos XIX e XX, a saber, o Pragmatismo, o Utilitarismo e suas derivações, assumem a hegemonia da concepção de mundo e de educação.

Desse modo, podemos dizer que a razão técnica, sustentada na lógica da mensuração das coisas, atrelada à identificação quantitativa, afirmando a

potencialidade material do mundo, manejando uma expressão de ciência como base material da acumulação de capital, carregada de resultados práticos, utilitaristas, previsíveis e controláveis, impõe-se sobre a razão humanista, no transcorrer do século imperialista, o palco violento do século XIX. Parece ser mais importante o triunfo das ciências a partir do paradigma de ciências naturais, para a produção da contabilidade das riquezas e a mensuração de suas potencialidades exploratórias do mundo, do que efetivamente a afirmação da dignidade e da igualdade humana, reconhecida para a afirmação de todas as nações, povos e culturas.

A economia e a política apropriam-se da razão técnica com sobeja intencionalidade de dominação e de exploração. Caberá à Antropologia, centrada na Etnologia e na Etnografia, nos séculos XIX e XX, o papel de registrar, de maneira subalternizada e idealisticamente, as diferentes culturas e sociedades que a expansão do modelo de sociedade burguesa iria contrastar e redefinir. Nos séculos que se seguem à eclosão da modernidade, a razão instrumental se apropria dos fundamentos das Ciências Naturais e constitui-se como visão de mundo dominante.

3. A dialética da razão instrumental e da educação e a concepção humanista no Brasil

Já afirmamos que, quando buscamos refletir sobre a educação, partimos sempre da ideia de que a educação e a humanização são processos similares, que acontecem de maneira integrada. Educar e humanizar são duas dimensões da mesma prática social. Somos seres culturais. A nossa chamada segunda natureza se constitui a partir da superação da estrita natureza biológica que nos embasa. A educação é, portanto, a prática social de produção e de reprodução da cultura humana, de modo a endoculturar e integrar as novas gerações no grupo humano já constituído. No Brasil, temos vivido uma trajetória educacional extremamente

complexa. Para entender a identidade da educação no Brasil, é necessário analisar a formação econômica e política de nosso país e de nossa sociedade.

Nascemos para o mundo no alvorecer da modernidade, o século XVI. As grandes navegações ampliariam os limites do mundo e abririam espaço para as revoluções burguesas europeias. Portugal e Espanha atuam como agentes de mediações coloniais que exploram os limites geográficos, antes confinados na Europa, para a amplitude da exploração mercantilista, que daria conta daquela fase afirmativa e emergente do capital. Há diferenças na colonização portuguesa e espanhola, embora, em última instância, sejam expressões da mesma lógica dominadora e exploratória do capital emergente.

No Brasil, Portugal age como senhor de feitorias, estabelecendo uma rígida dominação econômica e política sobre a grande colônia. E, como consequência da dominação econômica e política, impõe uma dominação cultural unilateral. A lógica que prevalece, na visão de mundo colonial portuguesa sobre o Brasil, é a lógica da dominação, da imposição do projeto colonizador sobre os demais povos ameríndios. Fomos constituídos, na fronteira da cronologia da modernidade, com os elementos mais conservadores da experiência política e econômica portuguesa, de contornos autoritários, quase absolutistas, de nítida conformação medieval.

A educação brasileira remonta aos Jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, com a primeira grande experiência colonizadora, liderada pelo português Tomé de Souza (1503-1579), fundador da cidade de Salvador, e que foi o primeiro governador-geral do Brasil (1549-1553). A educação tinha a função política de se traduzir na justificativa ideológica para o consequente triunfo do processo colonial português. Nesse procedimento é que se estabelece a base da dominação econômica e política de Portugal sobre a colônia do Brasil. A educação cumpria um papel ideológico, no sentido de justificar a suposta cristianização das *novas gentes*, com a intenção de apropriação das terras e das riquezas desses povos, alinhando o

elemento ideológico e religioso com as finalidades econômicas exploratórias.

Nesse mesmo processo colonizador, organiza-se no Brasil uma forma de economia, baseada no modelo inglês denominado *plantation*, isto é, uma forma de pensar a organização das atividades econômicas centrada em algumas características próprias: o latifúndio, a monocultura, o interesse mercantilista, a pauta política voltada sempre para a busca do *superávit* da balança comercial e para o abastecimento do mercado externo. A essas características acrescenta-se o manejo operacional arcaico, a ser efetivado com mão de obra escravizada ou extremamente barata. Essa foi a lógica produtiva colonial que se estendeu pelo Império brasileiro (1822-1889) e que perdurou no transcorrer da República, em suas diversas fases. Ainda hoje prevalece esse modelo de exploração econômica atrasado, hoje materializado no Agronegócio, com as mesmas expressões ideológicas e materiais coloniais, adaptadas às realidades de nosso tempo.

A educação e a escola, naquela conjuntura, são componentes do *pacto colonial* voltados para a qualificação do mandonismo das camadas dominantes do país e para a reprodução da formação unilateral dos recursos de mão de obra subserviente ao modelo econômico hegemônico. Essa matriz colonial se reproduz na expansão da educação jesuíta (1549-1759), que atua com o monopólio do sistema educacional durante os três séculos coloniais. Essa realidade econômica não se alteraria na vigência do Império brasileiro de 1822 a 1889. Mantém-se a estrutura escravocrata e ressalta-se sempre a educação como privilégio das camadas dominantes, de forma que a lógica prevalecente continua a mesma, a educação como distinção do processo de dominação e como privilégio das camadas sociais dominantes. A expansão da educação, na estrutura imperial, é extremamente insignificante. Não havia nenhum tipo de imposto ou subsídio relevante para o suposto provimento da educação precária desse momento histórico. Sobre essa etapa política de nossa história já manifestamos nossa

interpretação ao escrever:

O Império brasileiro (1822-1889), nascido do rompimento consentido com a Metrópole Portuguesa, foi um tempo de rearranjo dos interesses das classes proprietárias nacionais, escravocratas e atrasadas, com suas propostas de enriquecimento, de manutenção de seus ritos exploratórios e de consolidação de seus privilégios, agora transplantados para a lógica cortesã nacional, à brasileira. A manutenção do regime econômico e cultural escravocrata revelou o caráter pérfido da suposta independência política do Brasil. Mesmo no Império, em suas versões mais supostamente progressistas – não há sociedade avançada sobre o regime da escravização de outros seres humanos – a educação e a escola foram conservadas incólumes, como privilégios das classes dominantes, latifundiárias e comerciais, e dos grupos servisais e servis a elas integrados, ainda que raras fossem as instituições escolares (Nunes, 2021, p. 15).

Na República emergente e tardia de 1889, a educação igualmente não ocuparia lugar de destaque. A prevalência da economia agrária, do latifúndio e da monocultura, ainda que com a independência política e a alteração da forma de organizar o Estado, continua nas mãos das mesmas classes proprietárias e dominantes de antes. Não há como definir uma intencionalidade de universalização da educação numa sociedade que permanece com as mesmas estruturas materiais de uma economia associada ao modo de produção pré-capitalista colonial, ainda que pautada nos interesses da colonização cafeeira e no manejo da emigração europeia, notadamente italiana, portuguesa, espanhola, alemã e japonesa, para ficar nos grupos majoritários que passaram a substituir, por assim dizer, a mão de obra escravizada e negra que prevalecera anteriormente. Nossa experiência “republicana” difere profundamente dos demais movimentos nativistas e libertários da América espanhola.

De 1889 a 1930, assistiremos à organização de uma República improvisada e deformada, centrada no voto censitário e na proibição do direito de votar às mulheres e aos analfabetos, que constituíam a maioria da população brasileira, só para ficar em alguns dados grotescos. A Velha República, também chamada de

república dos coronéis ou de república do café com leite, caracteriza-se pela hegemonia latifundiária dos fazendeiros de Minas Gerais e de São Paulo, que se alternam na Presidência da República e na composição das precárias políticas públicas e no avassalador preenchimento dos cargos de alta importância.

O papel representado pelas Forças Armadas, notadamente depois do processo da Guerra do Paraguai (1864-1871), faz com que essa corporação passe a ter uma proeminência destacada na vida política do país. Depois da propalada Guerra do Paraguai, os movimentos políticos do Brasil sempre dependeriam, em grande parte, do posicionamento dos altos cargos de carreira militar e da corporação de oficiais das diferentes armas da corporação militar. A função política conservadora do poder militar no Brasil mereceria mais estudos. O fato é que as Forças Armadas, no Brasil, são historicamente alinhadas, na sua condução institucional, aos movimentos mais conservadores da história política do país.

Em 1930, Getúlio Vargas (1882-1954) liderou um processo de ruptura com o modelo econômico político pré-capitalista, que perdurava na República Velha (1889- 1930), e impõe, juntamente com uma fração da classe dominante brasileira, interessada na modernização da economia sem abrir mão de seus privilégios, os fundamentos da economia capitalista, de natureza urbana e industrial. De 1930 para cá, nosso país passaria a implementar e a desencadear um conjunto de elementos econômicos e culturais de natureza capitalista industrial, de modo a superar as relações de trabalho e de economia de natureza pré-capitalista e rural. Entre nós, a industrialização e a urbanização se dão com uma aliança entre os interesses de setores do latifúndio, com alguns setores emergentes da própria estrutura industrial urbana. Essa situação provocaria uma relativa prática colaboracionista entre os interesses das frações das camadas dominantes na manutenção da ordem política e na conservação das estruturas que lhes favorecessem a manutenção do lucro e da propriedade.

Do ponto de vista da educação, de 1930 em diante, no transcorrer do século XX, podemos reconhecer a necessidade de implantação de uma estrutura educacional escolar de natureza moderna, isto é, voltada para a alfabetização das camadas populares e, igualmente, buscando integrar a educação aos interesses da economia industrial emergente. A escola passaria a ter a finalidade de gerar um processo de alfabetização em massa, necessária para a ampliação do número de eleitores, dado que não havia autorização constitucional para a extensão do voto aos analfabetos. E, nesse sentido, aprender a ler e escrever era a forma manejada e coercitiva de produzir o acesso ao voto e à cidadania eleitoral tutelada. Igualmente, a frequência da escola pelos setores populares, além de selecionar entre as classes sociais os necessários talentos para o trabalho nas funções designadas pelo capitalismo emergente, produziria uma rígida hierarquização de funções e de reconhecimento das finalidades do aparato escolar.

Em 1932, os intelectuais brasileiros firmam um dos mais importantes documentos nacionais sobre educação no Brasil. Trata-se do histórico documento denominado *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (Brasil, 1932), cujo teor buscava alertar o novo governo e visava convocar as forças sociais da nova ordem que se estabelecia com a superação da Velha República, no limiar da industrialização e da urbanização nacional, sob o argumento de que a principal política pública a ser assumida, naquela conjuntura de mudanças, deveria ser a expansão e a democratização da educação e da escola pública no país. A premissa básica do documento era de que não haveria como produzir uma nova realidade no país, econômica e política, sem a necessária expansão de uma rede educacional e escolar, universalista e pública.

Nessa conjuntura, destacamos a militância política de Anísio Teixeira (1900-1971), alinhado às disposições do liberalismo norte-americano e da própria Escola Nova, que constantemente afirmava que não haveria condições de constituir uma

efetiva democracia no Brasil se não houvesse uma qualificada expansão, massiva e popular, da educação e da escola pública, considerada por ele como “a fábrica das democracias”. O *Manifesto dos pioneiros*, de 1932, é o primeiro grande alerta para o processo industrial-urbano brasileiro de que não haveria como garantir o desenvolvimento político, cultural e econômico do Brasil, sem obrigatoriamente se efetivar uma democratização do sistema educacional e escolar.

A lógica que sustentaria as iniciativas do governo Getúlio Vargas (1930-1945) na direção da produção e da expansão da rede educacional escolar é a mesma lógica instrumental que marcara as fases anteriores da realidade política do Brasil. Getúlio Vargas acentuava a concepção de que a expansão da educação nacional deveria ser a chave do desenvolvimento nacional, subordinando a expansão da educação e da escola aos interesses do mercado que se estruturava no país. Essa lógica de expansão do sistema educacional brasileiro alcança de 1930 até o ano de 1961, quando foi promulgada a Lei 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), protocolada no Congresso Nacional em dezembro de 1946, mas que somente alcançaria aprovação em dezembro de 1961, depois de 16 anos, após constantes ataques e ardilosos recursos de retardamento, manejados pelos movimentos e pelas forças conservadoras do Brasil.

Não prevalece no Brasil uma vontade política que pressuponha que a educação e a escola são direitos de todas as pessoas, elementos fundamentais para a fundamentação de uma prática social de natureza democrática e igualitária, tal como se expressa no fundamento de uma lógica humanista, democrática e inclusiva. Temos buscado integrar a concepção de educação ao conjunto de lutas históricas pelos direitos humanos, como expressão de um inalienável direito, na conjuntura de uma sociedade que reivindica efetivar, na prática, os direitos reconhecidos e proclamados historicamente (Bobbio, 2020).

Em 1959, nas contradições daquela fase de avanço dos planos nacionais de

industrialização, com a gestão de Juscelino Kubitschek (1957-1960), no fervor da chegada das montadoras internacionais de automóveis ao Brasil e no apogeu da construção da nova capital do país, a moderna Brasília, no Distrito Federal, novamente os intelectuais brasileiros, em conjunto, publicam o segundo Manifesto Nacional pela Educação Brasileira, denominado *Mais uma vez convocados*, no qual apontam um segundo alerta para a realidade política do Brasil, na mesma direção do primeiro manifesto, no longínquo ano de 1932, sobre a tese de que de nada adiantaria novamente empreender um acentuado e suposto desenvolvimento econômico sem atentar para a urgente necessidade de prover um orgânico e criterioso sistema nacional de educação escolar para o país, público, gratuito, laico e integral. Parece que novamente o alerta foi olvidado.

Em 1961, a legislação educacional nacional, a primeira Ldben aprovada, apontava para a necessidade de um sistema nacional de educação capaz de dar conta da dívida social que o Estado, mais do que a sociedade brasileira, tinha para com a sua população, na direção de enfrentar os desafios da alfabetização em massa, da formação profissional e, igualmente, da expansão do ensino superior. No entanto, a conjuntura política internacional e, muito mais, a tensão política daquela década de 1960, no Brasil, acabaram por não permitir que essa legislação fosse inspiradora de outras regulamentações e práticas educacionais, nos estados e municípios. Em 1964, com o golpe militar impetrado em 31 de março, suspende-se, praticamente, a potencial inspiração que a lei de 1961 pudesse efetivamente realizar, na direção de uma orgânica expansão da educação escolar pública no país.

Além dos movimentos de controle, de repressão e de enquadramento civil-militar, da prisão e do exílio dos líderes dos movimentos de maior destaque político, no campo da educação, a perversa ditadura militar que se estabeleceu no poder, em regime de exceção, em 1964, no campo educacional acabaria por abandonar a lei de 1961 e terminaria por produzir uma legislação espúria, a Lei 5.692/1971, que

retomava a lógica instrumental tecnicista que marcara quase sempre a concepção de educação hegemônica no Brasil. No âmago da nefasta ditadura militar que visava integrar o desenvolvimento nacional, de maneira subserviente, aos interesses do capitalismo internacional, notadamente alinhados aos interesses dos Estados Unidos da América, apaga-se a possibilidade de uma expansão orgânica da educação como humanização e como direito social.

Temos visto que, na maior parte das vezes, somente as contrarrevoluções triunfam em nossa trajetória histórico-política. O pensamento e os movimentos conservadores e reacionários parecem sempre prevalecer sobre aquilo que é avançado, democrático e propositivo. O tecnicismo educacional, que prevaleceu nos anos 1970, seria a expressão da lógica instrumental que fundamentava a concepção de educação da ditadura militar que perdurou de 1964 a 1985.

Nos anos 1980, o Brasil retomaria os movimentos pela reconquista do Estado Democrático de Direito. E os movimentos sociais e políticos haveriam de superar a horrenda ditadura militar, incompetente e inescrupulosa, que governaria o país por 21 anos. Entre os diversos movimentos, de diferentes sujeitos sociais que compunham um bloco histórico de resistência e de enfrentamento político, destaca-se a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte no ano de 1987. A educação ocuparia lugar central nos movimentos de luta pela igualdade, pela democracia e pela disposição de garantir um processo de redemocratização e de universalização do direito educacional aos brasileiros. A educação ocuparia lugar proeminente nos debates educacionais da década de 1980, de modo que, em 1986, para registrar alguns marcos políticos memoráveis, reúnem-se em Goiânia milhares de educadores e militantes da educação para a IV Conferência Brasileira de Educação. Esse encontro será marcante pela edição da *Carta de Goiânia* (Goiânia, 1986), na qual se tirava a palavra de ordem – Por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que viria a ser o tema central das lutas e dos embates

teóricos e políticos dos anos seguintes.

A *Carta de Goiânia* fundamentava o conceito de direito à educação como expressão da dignidade de todas as pessoas recuperando a educação como prática social de formação humana, superando o reducionismo tecnicista, que prevalecera desde 1971. A referida *Carta de Goiânia* retomava a lógica humanista no campo dos projetos de educação nacional, em disputa histórica, como base das reivindicações educacionais, sustentadas sobre o conceito de direito à educação e sobre a proclamação da garantia da qualidade social e democrática da organização didático-curricular da educação e da escola no Brasil.

Ainda que a Constituinte de 1987 tenha sido dominada por setores conservadores, prevaleceria, no debate sobre a ordem jurídica e sobre a questão da educação, o conceito de direito à educação, retomando com firmeza a lógica humanista que deveria sustentar a organização de um processo educacional e escolar democrático e inclusivo. Há 28 vezes a palavra “educação” na Constituição Brasileira de 1988, definida no artigo 205 como “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. A concepção da educação como direito decorre da proclamação ineludível da Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988). Temos clareza de que a compreensão da educação como fundamento da ordem democrática tornou-se um dos elementos mais destacados e uma das reivindicações hegemônicas proeminentes nos debates da constituinte. Dessa forma, a lógica humanista da compreensão da educação como direito novamente enfrentaria a lógica instrumental da educação como mercadoria, ou como prática de subserviência ao mercado de trabalho, como artifício para a suposta necessidade de prover o desenvolvimento econômico nacional.

A conjuntura política da retomada do Estado Democrático de Direito

novamente estabeleceria uma pauta de luta que não pode ser descurada. Enquanto no Brasil, nós recuperávamos o Estado Democrático de Direito, no mundo, havia um movimento complexo em curso, expresso na derrocada das economias e sociedades comunistas e socialistas, simbolizadas na queda do Muro de Berlim (1989). No mesmo ano, 1989, os países vanguardistas do capitalismo mundial firmariam um documento político que se traduziu numa agenda econômica e política, conhecida como o Consenso de Washington (1989). Esse documento e seus signatários apontavam a intencionalidade de reforçar um conjunto de medidas de privatizações e de afirmação dos interesses de mercado, que passou a ser reconhecido pela alcunha de neoliberalismo, revitalizando os interesses do capitalismo internacional e a suposta onipotência da visão de mundo burguesa, capitalista, produtivista, utilitária e pragmática. O Consenso de Washington representava novamente o triunfo da lógica instrumental, numa promoção de uma espécie de Neotecnicismo Educacional, abordando, inclusive, as categorias da chamada teoria do capital humano, de Theodore Schultz (1902-1998), na qual a educação aparece como uma dimensão subserviente ao desenvolvimento das forças econômicas.

O Brasil viveria uma dimensão pendular nessa conjuntura. De um lado, a necessidade da recomposição da educação como direito, anunciada pela Constituição, com a pauta da democratização do acesso à escola e a corajosa proposição de uma educação e de uma escola que pudessem garantir a universalidade do conhecimento, a formação das identidades, pessoais e culturais, com a compreensão do mundo do trabalho e o mundo da cultura, como elementos basilares do desenvolvimento humano e da cidadania. Por outro lado, setores conservadores novamente apontavam a necessidade de se constituir no Brasil uma suposta atualização conservadora da educação e da escola na direção de integrá-la aos interesses do capital.

4. Dois projetos em disputa: razão técnica e a educação como direito

Essa dualidade se expressaria na estruturação de dois grandes projetos emergentes na conjuntura das duas últimas décadas do século passado, com continuidade nas duas primeiras décadas deste novo milênio. Nessas quatro décadas, vimos emergir duas grandes concepções ou modelos de educação e de sociedade disputando igualmente dois grandes projetos de país, propriamente dizendo. De um lado, emerge um projeto de desenvolvimento econômico e político do país centrado na defesa da democracia, ainda que alinhada aos interesses neoliberais, voltada para a produção subserviente de *commodities* e para a integração conservadora do país aos interesses da nova morfologia do capital. O Brasil se desindustrializaria aceleradamente. Em 1985, a industrialização correspondia a 35,9% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, e hoje, a capacidade industrial do país é de 9% do PIB. E avançam as defesas dos setores de serviços como dimensão da nova reengenharia social, que hoje já corresponde a 68,5 do PIB brasileiro (Brasil, 2022). O modelo de desenvolvimento econômico do país envolve-se numa lógica neoliberal, desdobrando-se em discursos de propagação de um banal e inautêntico conceito de empreendedorismo e uma suposta autonomia individual da atuação no mundo do trabalho. Reestrutura-se a ideologia do empreendedorismo e do rentismo, na sociedade de serviços, com uma patente finalidade alienante e exploratória.

Com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), afirma-se uma Reforma Educacional brasileira centrada na nova versão da lógica instrumental a serviço da implementação dos dispositivos materiais e ideológicos do neoliberalismo. A aprovação da Ldben, em 1996 (Lei 9.394/1996), já anunciava o triunfo da lógica instrumental de natureza neoliberal, abandonando os possíveis pressupostos de uma legislação baseada no conceito de direito à educação e à

escola. Essa lei, homologada a partir do substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro (1922-1997), já efetivaria uma patente vitória da lógica instrumental, que acabaria por pautar a educação brasileira aos interesses do capitalismo vigente. É uma lei minimalista que se estabelece sobre uma conceituação de busca de resultados e de estímulos a práticas avaliativistas, desprezando uma formação integral e geral por uma prática de ensino voltada para a qualificação para o mercado de trabalho, na suposta nova ordem mundial.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), igualmente aprovado no governo Fernando Henrique, como a Lei 10.172/2001, que perduraria até 2011, configuraria o segundo grande instrumento de indução da lógica instrumental como base do sistema nacional de educação. Os dispositivos de alinhamento ao Banco Mundial, à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e a outros mecanismos internacionais de avaliação em larga escala demonstram que a lógica instrumental e a intencionalidade de vincular a performance ou a dinâmica do sistema educacional aos interesses do capital e da economia são ainda as categorias centrais prevalecentes. Aprendemos com Libâneo e Freitas (2023):

O discurso ideológico neoliberal tem elevado o tom no sentido de que as finalidades educativas devem acompanhar as necessidades “prática” e “pragmática” do mercado. Essa perspectiva de fins educacionais é operacionalizada por meio de orientações, princípios, regras e formas de gestão e controle do trabalho do professor. [...] Na lógica neoliberal, os sentidos e significados de desenvolvimento humano ignoram a mediação dos elementos históricos articulados, as experiências sociais dos indivíduos, naturalizam as determinações da totalidade social e negam as especificidades subjetivas ante as contradições da prática social. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é considerado na perspectiva de um cientificismo biológico, apagando as mediações culturais e a importância da apropriação do conhecimento organizado e sistematizado na direção de um ensino capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento humano. O que importa é tornar o indivíduo um ser econômico, ou seja, que

desenvolve uma subjetividade demarcada pelos princípios da economia neoliberal (Libâneo; Freitas, 2023, p. 189).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, que governaria por dois mandatos (2003-2010), e, na continuidade, a eleição de Dilma Rousseff (2011-2016), veríamos uma lenta transformação nos processos de implementação dessa lógica instrumental de natureza neoliberal. Ainda que os primeiros anos do governo Lula da Silva tenham sido de titubeio, diante da consolidada reforma neoliberal efetivada por Paulo Renato da Costa Souza (1945-2011), em oito anos de Ministério da Educação, a paulatina força dos movimentos sociais e o surgimento de um relativo cuidado com as representações populares nos órgãos do Ministério da Educação haveriam de reunir condições de que, a partir da edição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), tivéssemos o possível reconhecimento de um conjunto de dispositivos que apontariam para a lenta retomada da lógica humanista, centrada na defesa da educação como direito e do direito à educação. Assumimos uma luta histórica para afirmar a educação como direito e o direito à educação, na luta pelos direitos historicamente negados, como nos alerta Piovesan (2010):

No momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, quando vige a lógica da destruição, em que a crueldade abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de reestruturar a lógica do razoável. A barbárie do totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, por meio da negação do valor da pessoa humana como valor fonte de direito. Nesse cenário, o maior direito passa a ser, adotando a terminologia de Hannah Arendt, o direito a ter direitos, ou seja, o direito a ser sujeito de direitos (Piovesan, 2010, p. 122).

Foi nessa direção que abrimos uma possibilidade de engendramento de uma proposta nacional de organização do sistema nacional de educação como direito, sobretudo na votação, dura e demorada, do PNE de 2014 (Lei 13.005/2014), que

consagrava metas e definia estratégias de uma transformação estrutural da educação brasileira, abrindo espaços para outras normatizações integradas.

A lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de considerar a cultura afro-brasileira e indígena na escola (Lei 10.639/2003), a edição do Piso Nacional Docente (Lei 11.738/2008), a homologação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), o Marco legal pela primeira infância (Lei 13.257/2016), a lei brasileira de respeito à dignidade do nome social (Decreto 8.727/2016), a edição criteriosa das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCEBN, 2013), os nove anos do ensino fundamental (Lei 11.274/2006), a retomada da expansão do ensino médio regular e profissionalizante (Lei 12.513/2011), a criação do Mais Educação (Portaria Interministerial 17/2007), a original estruturação dos institutos federais de ciência e tecnologia (Lei 11.892/2008), as políticas de formação de professores, as políticas de financiamento do acesso ao ensino superior, o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a ampliação de *campi* das universidades federais, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) (2004), entre tantos dispositivos e originais criações, apontam para uma nova e diferente lógica, a lógica do direito à educação e da educação como direito que se sustenta numa lógica humanista.

Na direção de consolidar essa lógica humanista, vimos a feliz expressão de um documento que marcava a referencialidade curricular do país nessa conjuntura afirmar:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o direito de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O Direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um

direito individual humano e coletivo, implica em considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (Brasil, 2013, p. 16).

No entanto, como expressava a poesia de Drummond, “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”. O golpe de 2016, retirando do poder a presidenta Dilma Rousseff, atentaria diretamente contra esse lema da educação como direito e do direito à educação. A famigerada Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, a PEC da morte, com o congelamento dos recursos sociais, a perversa e espúria nomeação de conselheiros biônicos para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a dilacerante reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) que esquartejaria da educação básica essa modalidade de ensino, a aprovação da improvisada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, sobre a educação infantil e fundamental, separadas da reforma do ensino médio, a ansiosa retomada de elementos como dispositivos avaliativos, centrados no conceito de competências e habilidades, alinhamentos ao sistema Pisa, a suposta e perversa defesa da estrita centralidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a retirada das disciplinas Filosofia, Sociologia, a redução da Educação Física e da Arte, o desmantelamento das políticas de Educação de Jovens e Adultos, o desmonte do Programa Mais Educação, a descaracterização e extinção da Secadi (2019) e a revogação de muitos outros programas e políticas públicas inclusivas e sustentáveis, a alteração da lógica humanista que sustentava a formação de professores para uma formação neotecnicista, tudo isso faz com que tenhamos testemunhado dois governos macabros e inimigos da educação, os governos

Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2023).

Esses dois (des)governos recentes produziram um processo de desmantelamento da educação como direito e do direito à educação. Sustentados sobre mecanismos artificiais, agindo sempre com programas de governo oportunistas e sem nenhuma base ética e pedagógica, tais governos representariam o que há de mais atrasado, pérfido e medíocre da educação brasileira, com programas desconexos, tais como os simulacros de nomes como *escola sem partido*, *homeschooling*, *escolas cívico-militares*, *alfabetização científica*, *ideologia de gênero*, verdadeiras aberrações educacionais e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eleição de Luiz Inácio da Silva para um terceiro mandato em 2022 apontava para a esperança de dar um ponto final a essa ação reacionária no campo da educação e, possivelmente, retomar a marcha da educação como direito e do direito à educação desmantelada pelo governo golpista de Michel Temer e por seu ministro Mendonça Filho (2016-2018). Eram muitas as esperanças e muitas das palavras e das atividades a serem refeitas, na ruptura com a lógica instrumental que prevalecera, das espúrias competências e habilidades, para a urgente retomada da agenda do direito à educação e da educação como direito.

A imperiosa necessidade de retomar a lógica humanista e de recompor a educação como direito e o direito à educação a partir da ampliação das propostas de políticas públicas inclusivas, e de recompor a ampla participação social em todas as esferas da representação educacional escolar do país, era a nossa primeira esperança concreta como medida de reestruturação. No entanto, até o momento, assistimos a um alinhamento patente do Ministério da Educação desse governo à reforma empresarial já em curso, com o trágico protagonismo do Ministério da Educação (MEC) na recomposição da lógica instrumental do avaliativismo estreito,

da retomada da política de bonificação e de resultados, da reconstituição de todos os mecanismos de ranqueamento e de comparativismos que já tinham sofrido a crítica e a superação na conjuntura recente.

A didática, como campo de integração entre teoria e prática da educação, somente poderá ser compreendida como uma categoria de transformação da realidade da educação e da escola se for interpretada ou concebida a partir da razão humanista, numa visão de mundo crítico-dialética. A didática não é a “aplicação” de uma teoria, nem tampouco se reduz a uma metodologia justaposta. Para o pensamento dialético, a teoria e a prática são considerações de natureza abstrata, a realidade é integral e *omnilateral*, somente teremos a possibilidade de pensar uma didática de totalidade quando estivermos intrincados organicamente nos fundamentos da integralidade, da totalidade, da plenitude e da *omnilateralidade* da ação educativa.

Estamos hoje numa encruzilhada. A terceira década do milênio continua em seu curso e haveremos de ter que realizar escolhas políticas coletivas, para que essa década não seja igualmente mais uma década perdida, como fora a década passada. Travada em 2016, manietada e alienada pela lógica empresarial das competências e habilidades que colonizou a educação brasileira, acentuadamente de 2016 a 2022, e que ainda permanece como política dominante, nas espantosas e inescrupulosas decisões do Ministério da Educação de um governo tido como democrático e popular, subserviente aos interesses dos empresários da educação e aos grupos financeiros internacionais, temos que buscar salvar a década por decisões radicais. Sabemos que, com a prevalência dessa lógica instrumental e com a reedição dos mecanismos e dos dispositivos dessa compreensão de mundo e de educação, avaliativismo e bonificações, resultados e ranqueamentos, a educação brasileira não avançará.

Haverá dispêndio de recursos, haverá deserções e frustrações coletivas.

Notadamente, continuaremos com os mesmos índices e com as disposições da mesma lógica que marcou a estrutura colonial, a estrutura imperial, a expansão escolar subserviente ao mercado de trabalho na industrialização tardia e no induzido processo de integração da economia brasileira aos interesses internacionais neotecnicistas. Num momento de anúncios da inteligência artificial como protagonista, das saudações às grandes transformações supostamente operadas pelo manejo das tecnologias digitais e de seus impactos na educação e na escola, é hora de apresentar um necessário terceiro manifesto com a mesma tese histórica: não há como manter um desenvolvimento econômico e gerar uma elevação política e cultural de nossa sofrida sociedade brasileira sem um democrático e digno projeto de educação para todos. Importa superar a lógica instrumental pela recomposição da educação como direito e do direito à educação, tal como prevalece na Constituição brasileira.

Essa é a nossa utopia e o nosso desafio histórico e político. Buscamos constituir uma educação e uma escola a partir da razão humanista, na qual os dispositivos curriculares apontem para a possibilidade de constituição da *escola socialmente justa*. As práticas curriculares, a didática, a avaliação, os componentes estruturais da educação e da escola, nessa visão e nessa racionalidade humanista, estão imbricados na mesma direção de formar o homem, a pessoa humana integral, para a beleza e a pluralidade da cultura, sobre o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)**. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil em síntese**. Brasília (On line), 2022. Disponível em: www.brasilemsintese.ibge.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. **Retratos da Escola**, Goiânia, v. 12, n. 24, p. 459–464, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.931>. Acesso em: 10 out. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie**. São Paulo: Cortez, 2022.

LEVECQUE, Raphael, BEST, F. Filosofia da Educação. *In*: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.) **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: USP, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra (Orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. Damasco Penna. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

MANACORDA, Mário. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1967.

NUNES, Cesar Augusto. A pedagogia cristã: ensinar a todos, aprender pelo amor. *In*: DASSOLER, Olmira, Bernadete (Org.). **Escolas católicas**: uma gestão em rede para a longevidade da obra. Curitiba: Positivo, 2018.

NUNES, Cesar Augusto. O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. *In*: NUNES, Cesar A. *et al.* (Orgs.). **Educação, humanização e cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. 2. ed. Jundiaí, São Paulo: In House; Brasília, 2020.

NUNES, Cesar Augusto. Estado, economia e educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades *versus* a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 11, p. 1-39, e020171, 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O compromisso da educação com os direitos humanos. *In*: NUNES, Cesar Augusto; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação e direitos humanos**: uma perspectiva crítica. Jundiaí/SP: Brasília: Fibr e Edições Brasil, 2019.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Ísis Borges Fonseca. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

2

MODELO MERCADOLÓGICO DE FORMAÇÃO:

impactos na escola, na didática e na formação de professores

Maria Rita Neto Sales Oliveira

UFMG E CEFET-MG

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é o de contribuir para o tratamento teórico-prático da escola, da didática e da formação de professores, tendo em vista um processo educativo e uma formação social brasileira fundamentados na democracia, porquanto éticos e justos.

Antecipo conceitos que venho defendendo para escola, didática, formação de professores e conhecimento e que foram divulgados em vários outros textos, como em Oliveira (2023b; 2023c).

Em primeiro lugar, a escola é uma instituição educacional que envolve sujeitos sócio-históricos, trabalhando com conhecimentos, em processos formativos, tendo por finalidade maior contribuir com um projeto de educação e de formação social comprometido com o desenvolvimento humano. Defende-se a sua vinculação à consciência crítica da educação escolar como um direito inegociável em uma formação social democrática. Com isso, uma escola pública, gratuita, socialmente

referenciada, com excelência acadêmica e que favorece a autonomia docente, diga-se de passagem.

Nesse contexto, defende-se a Didática Crítica que contribui para a materialização daquela educação e que tem por objeto de estudo o ensino como prática social. Ele é trabalho humano cujo objetivo é a formação *omnilateral* de sujeitos autônomos, críticos, criativos e propositivos, nos planos individual e coletivo.

Quanto à formação de professores, ela deve ter como compromisso a educação escolar e o processo de ensino, em particular, tal como aqui definido. É uma formação especializada para atuação profissional que envolve formar para o domínio crítico e criativo, com excelência acadêmica, de conhecimentos específicos a serem ensinados e de conhecimentos didático-pedagógicos. Importa completar que essa formação deve preparar os docentes para o trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão educacional, tendo como compromisso aquela educação.

Finalmente, dada a importância que o conhecimento científico-tecnológico e cultural assume na educação escolar, importa registrar ainda que se defende a posição de que o conhecimento é social e histórico, além de prático. Nessa condição, o conhecimento teórico-prático, em qualquer área, não é desinteressado. A despeito do caráter da objetividade científica, a ciência não é neutra.

Posto isso, na discussão de um Modelo Mercadológico de Formação (MMF), ele é entendido como um tipo de modelo que, por se referir à formação, pode ser compreendido e materializado na área da educação escolar.

I – Dimensão conceitual

A – Uma primeira aproximação – Sobre conceitos

Conforme Oliveira (2023a), um conceito envolve dois aspectos básicos: uma representação mental e uma representação linguística de uma dada realidade que

pode ser descrita por características essenciais e aparentes que lhe dão identidade, num dado contexto sócio-histórico. Ainda, um conceito que é dinâmico é uma construção social, envolvendo uma abstração e uma simbolização, implicando, no âmbito da consciência, o reflexo possível/provável do mundo empírico ou do mundo abstrato. No entanto, um conceito coincide, apenas até certo ponto, com a essência do real, porquanto não apreende o real em sua totalidade.

Nessas condições, importa reiterar que os conceitos não são destituídos das características do contexto sócio-histórico em que se situam, e, portanto, são vinculados às relações sociais de produção e reprodução da existência humana, que envolvem, obviamente, as bases materiais da sociedade.

Com isso, defendem-se, também para o caso do MMF, as reflexões de Frigotto e Ciavatta (2006), quando discutem questões relativas a *cidadão produtivo ou o ser humano emancipado*, num contexto de “nova sociabilidade do capital” e “imperialismo simbólico” (p. 56). Fica clara a importância política da crítica à “nova semântica” (p. 67) ligada àquela nova sociabilidade.

Quais são, então, os conceitos a serem abordados no tratamento de um MMF? Qual é a *nova semântica* na área da educação escolar, relacionada a um MMF?

B – Modelo mercadológico de formação

De início, o conceito de modelo não é algo simples. Segundo Gouveia Júnior (1999), um modelo tem como características: pontualidade, redutividade e liga-se ao espírito da época. Assim, um modelo refere-se a um fenômeno particular, não se prestando a explicações gerais como as teorias; envolve uma quantidade limitada de elementos daquilo que representa; e expressa uma dada época. Além disso, um modelo é bom ou mau na dependência da sua funcionalidade para os fins a que se propõe. Ainda pelo texto do autor, que faz referência a Japiassu e Marcondes, os modelos teóricos são “construções hipotéticas, teorizadas, modos de explicação que

servem para a análise ou esclarecimento de uma realidade” (Gouveia Júnior, 1999, p. 13).

Para efeito da presente discussão, devem-se considerar explicações sobre modelos mercadológicos, dirigidas a pesquisadores brasileiros na área de *marketing*, tal como a seguir.

[...] em sua natureza formadora, modelos mercadológicos se baseiam em teorias econômicas ou de *marketing*, que explicam o comportamento de empresas ou consumidores para derivar uma especificação econométrica (Chintagunta *et al.*, 2006) aplicada a dados individuais, empresariais ou de mercado (Almeida M., 2015, p. 98).

Posto isso, entende-se que um MMF, enquanto um modelo teórico, na educação escolar, pode ser delineado por meio de uma representação hipotética, própria do processo educacional, envolvendo certo número de elementos relativos a esse processo, e indicando um dado momento histórico. Seu valor é apreciado em termos da sua funcionalidade no atendimento aos objetivos pretendidos.

Enquanto um modelo mercadológico, o MMF, na educação escolar, trata a realidade educacional como um “dado” empresarial ou de mercado. Nesse sentido, a educação é tratada como um serviço e não um direito, como um negócio, no mercado de produção e de consumo, com vistas à obtenção do que se denomina como lucro.

Esse modelo serve para representar a realidade da escola nos limites da visão econômico-empresarial, no contexto atual da acumulação capitalista e da agenda neoliberal. Vale lembrar que

O neoliberalismo *passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados*, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do

capital como Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2001, p. 40, grifo meu).

Além do exposto, o MMF implica uma dada lógica – a lógica instrumental – a qual se relaciona com o modo de racionalidade técnica, envolvendo uma dinâmica e um vocabulário próprios.

Conforme Giroux (1986), a racionalidade técnica “está ligada aos princípios de controle e certeza. [...] A racionalidade técnica usa as ciências naturais como seu modelo de desenvolvimento teórico” (p. 231). Ela implica alguns pressupostos que, na área educacional, tomam a forma a seguir.

[...] teoria educacional deveria operar no interesse de proposições em forma de leis que são empiricamente testáveis. [...] o conhecimento, como a investigação científica, é considerado livre de valores. [...] a causação, nesse enfoque, é associada com uma noção de predição que torna esse processo um processo linear. [...] os próprios educadores podem operar de maneira independente dos valores, separando as afirmações de valores, dos “fatos” e “modos de investigação” que devem ser objetivos (Giroux, 1986, p. 231-233).

Nesse contexto, pode-se afirmar o fato de que um MMF, na educação escolar, envolve, no processo educacional, o tratamento do conhecimento científico-tecnológico como testável, destituído de valores, envolvendo relações causais e preditivas, e numa condição em que os próprios educadores podem atuar de forma objetiva e supostamente neutra.

II – Dimensões científico-tecnológica e operacional

Para ampliar o entendimento de um MMF, fez-se um levantamento das teses nas áreas da educação e da administração, no período de 2019-2023, no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* (Capes-MEC).

Utilizaram-se como termos de busca: modelo mercadológico, modelo mercadológico de formação, formação mercadológica, educação mercadológica, lógica mercadológica, lógica instrumental e lógica humanista.

Foram selecionadas vinte e seis (26) teses, segundo suas palavras-chave e/ou seus títulos. A essas foi acrescentada uma dissertação de mestrado em educação, datada de 2019, por explicitar, em seu título, exatamente a relação entre formação humana e formação mercadológica. Além dos então vinte e sete (27) estudos, acrescentaram-se três (3) outros selecionados via *Google*: duas (2) teses em educação, além de uma (1) dissertação em educação, datada de 2016, totalizando trinta (30) trabalhos¹.

Pelo levantamento feito e com a leitura dos resumos e da maioria das considerações finais dos trabalhos, foi constatado, entre outros aspectos, que:

- considerando-se o total dos trabalhos, há vinte e sete (27) na área da educação;
- do total dos trabalhos no mencionado Catálogo, há maior número indexado como lógica humanista, ou seja, dez (10), além de dois (2) que estão catalogados simultaneamente nas categorias lógica humanista e lógica instrumental;
- em um conjunto de referenciais teórico-metodológicos diferentes predomina a referência ao materialismo histórico-dialético, identificado em nove (9) trabalhos, de forma isolada ou junto a outros referenciais.

Quanto aos objetos de estudo dos trabalhos, vale registrar, entre outros: questões teórico-conceituais; parcerias público-privadas, regulação internacional ou

¹ Ver nas referências os seguintes trabalhos: Almeida (2022), Aranha (2022), Araújo Júnior (2020), Ávila (2020), Basso (2022), Camargo (2021), Carrazzoni (2023), Costa (2020), Girardi (2022), Junqueira (2022), Montes (2016), Moraes (2021), Moreira (2022), Mota (2022), Moura (2022), Nogueira (2020), Novais (2020), Passos (2022), Pedreira (2020), Rodrigues, D. (2022), Rodrigues, R (2022), Rosa (2022), Santos (2022), Scolari (2022), Silva, A. (2020), Silva, L. S. A. (2019), Silva, L. C. G. (2022), Souza (2020), Torres (2019), Vizzotto (2018).

políticas de internacionalização; e formação de professores e de outros profissionais, incluindo projetos de cursos.

Esses dados, o conteúdo dos resumos e de considerações finais dos trabalhos, completado com conteúdo de produção científico-tecnológica sobre o tema, possibilitaram a construção de uma “arquitetura” considerada própria de um MMF na educação escolar. Levantam-se as questões: quais são os componentes desse modelo, com os seus respectivos conteúdos? Qual é o vocabulário que lhe é próprio?

Tem-se, então, uma primeira proposição.

P1 – Para caracterizar o MMF na educação escolar e compreender a realidade que ele representaria ou à qual ele se aplicaria, há que identificar os componentes da sua constituição teórico-prática, com o conteúdo e o vocabulário que lhe correspondem: metas, formas de controle, aspectos da gestão e mediações na relação metas x controle.

Os componentes indicados “conteudizam-se” como a seguir.

1. Meta geral (termo que seria mais apropriado do que objetivos ou finalidades, porquanto meta é quantificável): garantir o mais possível a manutenção do contexto social mais amplo em que se situa o processo formativo ao qual se refere, no caso, a educação escolar.

Isso se traduz pela afirmação do estágio atual de acumulação capitalista com a correspondente ideologia do neoliberalismo e que conta com novas formas de organização da produção. Essas envolvem, entre outras, mudanças na base técnica do processo produtivo, da eletromecânica para a microeletrônica, com o aporte expressivo e considerado necessário da cultura digital, com suas novas tecnologias.

2. Metas específicas: treinamento de trabalhadores que contribuam para a elevação da produtividade, quanto à eficiência e à eficácia do processo em pauta. Isso se traduz pelas expressões: conhecimentos básicos para todas(os), desde que providos de objetividade, sejam considerados verdadeiros e tenham utilidade,

porquanto sejam necessários no mercado de trabalho e para a sobrevivência pessoal e social; e educação para o empreendedorismo, com a produção do cidadão produtivo (produtor e consumidor) e com sua subjetividade posta a serviço do mercado de trabalho, cujas regras vão ao encontro daquela meta geral.

3. Forma de controle geral (não avaliação, diga-se de passagem): gestão empresarial (não administração educacional), envolvendo gestão de capital humano, gestão financeira e gestão de processos, direcionada para a obtenção do que se denomina de lucro no mercado de bens e serviços. Por exemplo, a “democratização” da educação escolar pelo aumento de matrículas escolares.

Isso se traduz, no MMF na educação escolar, pelo preparo de trabalhadores flexíveis. No caso do trabalho complexo, em pequeno número, se comparado com a grande massa de trabalhadores para o trabalho simples. Busca-se formar trabalhadores com o necessário, mas apenas suficiente domínio de conhecimentos exigidos pelas novas formas de produção e consumo, expresso pelo termo “competência” e não por qualificação profissional. Observe-se que o conceito de competência exclui o aspecto de categoria profissional, presente no conceito de qualificação.

Nessas condições, em um mundo de desemprego estrutural, trabalhadores são preparados para a ação individual “colaborativa” no mercado. Tudo isso velando a sua necessária e suficiente despolitização para o entendimento da competição e da meritocracia como saudáveis, necessárias, desejáveis e louváveis. Obviamente, não se trata de desenvolvimento humano.

4. Formas de controle específicas: responsabilização individual pelo fracasso do processo, em termos da não consecução daquelas metas desejadas; hierarquização dos indivíduos e das instituições formadoras, segundo critérios de produtividade ligados, obviamente, àquelas metas desejadas; exames globais de

conhecimentos básicos por parte de alunas e alunos. Tudo isso expresso em índices, também globais.

5. Mediações da relação meta x controle, em âmbito geral: recursos de financiamento atrelados ao atendimento de um ideário expresso por concepções e propostas de ações desejáveis nos processos formativos, construídas por organismos internacionais. Isso tendo em vista minimizar problemas como desigualdades e conflitos, na direção de obter harmonia social.

6. Mediações em âmbito específico:

- parcerias público-privadas, sobretudo, a partir dos anos 2000, evidenciando como a economia de mercado se faz presente na educação escolar. Isso legitimado pelo discurso da necessária superação do fracasso dos sistemas públicos de educação. Discurso ideológico que encobre o fato de o suposto fracasso estar sendo verificado em termos daquelas metas e não de outras, próprias de uma educação emancipatória;
- políticas educacionais permeadas por padronização global expressas em dispositivos legais e em planos de desenvolvimento institucional e projetos pedagógicos de curso de instituições formadoras.

De fato, não se pode deixar de lembrar a condição pela qual, no Brasil, e muito contundentemente na América Latina, tais políticas sofrem um processo global de padronização, comprometido com a manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo, orientado por organismos internacionais.

Acompanhando as definições dessas políticas, a partir da década de 1990, tem-se um expressivo percurso bem caracterizado, por Evangelista (2013) e Libâneo (2013), em publicação relativa ao *V Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (V EDIPE)*, ocorrido em Goiânia, em 2013.

De forma resumida, esse percurso vai da *Educação para Todos* e pela eficiência no âmbito da gestão (já na década de 1980 e subsequentes) à proposta de

Aprendizagem para Todos. E, nessas condições, a eficiência da educação para o desenvolvimento econômico e da escola correspondente é aferida por mecanismos de controle e exames do domínio de conhecimentos básicos por alunas e alunos e do acolhimento escolar das diferenças, desde que voltado para a integração social.

Da *Educação para Todos* proposta em 1980 à *Aprendizagem para Todos*, enfatizada em 2011, passa-se pelas orientações, entre outras, da educação como mercado emergente, do currículo em termos de base global de conhecimentos, da qualidade do ensino por resultados, das inovações e reforma sistêmica na educação. No caso da *Aprendizagem para Todos*, ela vai ao encontro da posição de olhar para dentro da sala de aula, identificando práticas eficientes ou não de ensino, merecedoras de prêmios, incentivos ou sanções.

Para Banco Mundial (2020), reafirma-se a *Aprendizagem para Todos* como a estratégia para o Setor da Educação ligado ao Banco Mundial. Propõe-se “investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, tendo como pilares: investir antecipadamente; investir de forma inteligente e investir para todos.

Até aqui foram definidas características de um MMF na educação escolar como se elas fossem absolutas e não relativizadas. De fato, as características desse modelo, tal como aqui apresentadas, continuam valendo. Elas acabam por fortalecer, sim, a sustentação do modelo e a sua penetração, mas não plenamente, no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação, no campo pedagógico, na direção daquelas metas.

O fato é o de que não se podem desconhecer as limitações até mesmo lógico-formais da possível/provável materialidade do MMF na educação escolar, num contexto de contradições próprias do sistema social mais amplo, no qual ele se situa e ao qual serve.

Nessas condições, para a caracterização mais compreensiva do MMF na educação escolar, levanta-se outra questão: quais são algumas das suas fragilidades formais e de possível materialização que negam e não apenas afirmam aquela formulação do modelo com a sua consequente materialização?

III – Dimensões lógico-formal e contextual

Tem-se uma segunda proposição a seguir.

P2 – Na caracterização e compreensão do MMF na educação escolar, tal como aqui delineado, há que considerar as limitações lógico-formais no discurso que o define e contradições societárias próprias do contexto em que ele se situa, ou seja, a denominada contemporaneidade.

De início, é visível o fato de o discurso relacionado ao modelo em pauta encobrir as suas metas, o que acaba por não sustentá-lo, sequer por uma análise lógico-formal. É frágil, por exemplo, o argumento do fracasso das escolas públicas e a responsabilização dos sujeitos escolares por ele, o qual justificaria a intervenção da iniciativa privada, quando se encobrem as finalidades e os objetivos reais pelas quais elas estão sendo avaliadas.

Avaliações de sucesso ou fracasso de algum processo dependem dos objetivos que se pretendem alcançar. Assim, o argumento em pauta, obviamente de caráter ideológico, porquanto vela aquelas metas próprias do modelo, pode ser desconstruído. Ele não considera as finalidades e os objetivos de formação humana que as escolas podem estar pretendendo contemplar, para além dos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos básicos de caráter utilitário. E, nesse caso, o suposto fracasso delas poderia estar indicando, exatamente, pelo menos parte do seu sucesso.

Outro exemplo encontra-se nas definições e determinações dos documentos de políticas educacionais no Brasil. Eles expressam um discurso híbrido, fruto de negociações não desprezíveis entre diferentes grupos, classes e culturas e que sinalizam, inclusive, as contradições do sistema social mais amplo, no contexto da contemporaneidade.

A propósito, conforme Oliveira (2017), o termo “contemporaneidade” tem estado presente na produção acadêmica, referindo-se a transformações sociais, políticas, culturais, científico-tecnológicas e econômicas nos tempos atuais.

Conforme a autora, na caracterização da contemporaneidade, encontram-se discussões a partir das categorias da pós-modernidade, da sociedade em rede, ou da globalização atual². Tem-se como marcos simbólicos a derrubada do muro de Berlim, em 1989, e o desaparecimento da União Soviética, em 1991. Considera-se que esses marcos são definidores do fim da bipolaridade e do início da imposição do capitalismo, em âmbito mundial.

Discutindo-se a contemporaneidade pelas categorias mencionadas, com base em discussões sobre o tema, como na referência já mencionada (Oliveira, 2017) e em Oliveira e Guimarães (2021), tem-se, entre outros aspectos, pelo menos três situações contraditórias. Essas implicam limitações do MMF na educação escolar, a saber:

1. de um lado, a defesa: do respeito às diferenças e à diversidade; da não transformação das diferenças em desigualdades; e das diferenças em desigualdade e, com isso, a defesa da educação para todos. De outro, o discurso e as práticas de defesa da hierarquia de conhecimentos. Veja-se que, no MMF na educação escolar, defende-se a educação para todos, ainda que nos limites de uma qualidade

² Como discute Klagsbrunn (2008), o termo, de origem inglesa, é repellido por François Chesnais, que cunha e difunde o termo “mundialização”. Obviamente, essa opção implica uma densa discussão, particularmente nas áreas da economia e da geografia, que não será abordada neste texto. No entanto, *grosso modo*, vale lembrar que, nas discussões a respeito, com o uso do termo globalização, em geral, enfatizam-se os processos de natureza econômica e tecnológica e, com o termo “mundialização”, enfatizam-se os processos culturais.

controlada. No entanto, reforça-se a meritocracia pela qual uns teriam, sim, mais direitos do que outros;

2. o reconhecimento da necessária utilização e da importância do domínio da cultura digital, mesmo por parte da classe trabalhadora, para a ampliação de produtividade a serviço da expansão no capitalismo global e da governança neoliberal. Por outro lado, por contradição no capitalismo informacional, no contexto do novo paradigma tecnológico, há um *risco*. Esse se refere ao fato de a apropriação tecnológica por parte de trabalhadores poder ser feita com base em valores e práticas que se relacionam com os interesses dos excluídos e dos que vivem do trabalho. Além disso, os conhecimentos científico-tecnológicos são forças produtivas que podem ser apropriadas pelos próprios trabalhadores, particularmente, pela educação escolar. E isso contradiz princípios e valores próprios da acumulação privada, no capitalismo global;

3. o discurso da empregabilidade possível e considerada desejada, ao lado da realidade do “aumento da exclusão social, do desemprego estrutural, da concentração da riqueza e da monopolização do conhecimento científico-tecnológico, de ponta, por um número cada vez menor de sujeitos e grupos econômicos”, tal como registra Oliveira, (2017, p. 52). Isso num contexto de insurgências e disputa por melhores condições de vida por parte, por exemplo, de trabalhadores em geral e da área da educação, de movimentos sociais e de organizações sindicais.

Além disso, há que se lembrar daqueles dois aspectos já mencionados.

Primeiro, a importância de a instituição escolar prestar contas à sociedade, ao lado daquela mencionada responsabilização ilógica dos sujeitos escolares pelo fracasso no ensino e na aprendizagem, legitimando as parcerias público-privadas na educação.

Em segundo lugar, as políticas educacionais, tal como preconizadas em um MMF, são políticas sociais e a sua formulação envolve disputas societárias,

negociações, num contexto de um amplo e diverso conjunto de agentes, porquanto são construídas por sujeitos sócio-históricos. A sua materialização implica resistências na educação escolar, por parte dos sujeitos escolares que se envolvem com uma educação emancipatória e rejeitam as orientações dos discursos e práticas econômico-empresariais que se sobrepõem às orientações pedagógicas.

Assim, há resistências, na escola, em seu não desprezível regime de verdades, em relação à conformação dos sujeitos ao capitalismo globalizado, ao produtivismo e à precarização na formação educacional.

Entre elas, cumpre mencionar práticas de administração escolar, de didática e de formação de professores que buscam desenvolver e se comprometem com a formação *omnilateral* de trabalhadores. Isso em projetos permeados pela relação estreita entre ciência, cultura e trabalho, pelo trabalho como princípio educativo, e visando à educabilidade dos que vivem do trabalho, por meio de processos formativos que vão de encontro a um MMF.

Resta perguntar: afinal, na condição real das limitações lógico-formais e das contradições societárias, qual o impacto de um MMF na educação escolar, na escola, na didática e na formação de professores? Tem-se assim uma nova proposição a seguir.

IV – Dimensão didático-pedagógica

P3 – O MMF na educação escolar, em sua formulação “pura”, implica a defesa teórico-prática de um dado projeto de educação escolar. No entanto, essa defesa envolve limitações próprias, considerados os aspectos já mencionados, em que não se pode esquecer o fato de que a escola conta com sujeitos sócio-históricos e tem o conhecimento científico-tecnológico e cultural como um dos mediadores na consecução dos seus objetivos e finalidades. Assim, o que de fato se tem como

“impacto” do MMF na escola, na didática e na formação de professores é a sua disputa com outros projetos baseados em outros modelos.

No projeto próprio do MMF, a escola é entendida como uma organização empresarial, que gerencia capital humano, recursos e processos, tendo por missão (termo privilegiado em relação à função social): formar trabalhadores para o mercado de produção e de consumo. No âmbito da gestão de pessoas, privilegia-se a capacitação e a disciplinarização de capital humano do tipo mão de obra, em relação ao do tipo cérebro de obra, dadas as necessidades quantitativas e qualitativas de trabalhadores no mercado de trabalho flexível e integrado. E na condição do desemprego estrutural, formar para a empregabilidade, ou seja, formar indivíduos/subjetividades competentes e que se identificam, cada um, como EU S.A.

No âmbito da gestão de processos, o MMF na educação escolar busca controlar a homogeneização/padronização de processos e recursos didático-pedagógicos, incluindo planejamento, execução e controle que sejam mediadores na consecução dos resultados pretendidos, devidamente controlados, e o mais possível protegidos, por exemplo, da autonomia dos formadores. No âmbito da gestão de recursos, garantir relações de custo-benefício e custo-efetividade *sustentáveis*, evidenciadas em índices de produtividade, com o apoio das negociações com os organismos internacionais e a iniciativa privada.

O projeto explicitado disputa com outro pelo qual a escola é assumida como uma instituição educacional, pública e gratuita. Sua função social, tal como defendida no início deste texto, envolve o compromisso com a formação humana dos sujeitos escolares em prol da transformação social. Para isso, conta-se com uma administração que favorece processos e recursos didático-pedagógicos fundados na coletividade e no diálogo e administram-se os recursos com responsabilidade social.

Quanto à área da didática, por um MMF, defende-se o tecnicismo pedagógico, que reduz o conteúdo da área a técnicas e procedimentos de planejamento,

execução e controle, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos básicos utilitários, entendidos no contexto da racionalidade técnica, porquanto destituídos do seu caráter sócio-histórico e não neutro. Isso para a aprendizagem de alunas e alunos indiferenciados cujos desempenhos são caracterizados como fruto apenas do esforço individual num contexto de defesa da meritocracia. Tudo isso facilitado por um processo de controle do sucesso escolar na direção do atendimento àquelas metas indicadas, por meio de verificações em larga escala, classificatórias e destituídas do papel de contribuir para o próprio processo de aprendizagem de futuras e futuros trabalhadores.

Essa definição também encontra limites e entraves pela disputa com outra, pela qual a didática e o ensino são tratados de forma teórico-prática, a partir de uma perspectiva intitulada como crítica, tal como defendida no início deste texto. Nessa condição, importa salientar, novamente, o tratamento do conhecimento científico-tecnológico e cultural como prático, social, histórico e, assim, não neutro. Este, como mencionado, embora seja força produtiva, pode ser apropriado pelos trabalhadores, por meio da educação escolar. E, com isso, ser um mecanismo de luta na defesa por uma educação e formação social não excludentes e não eivadas de explorações societárias.

Finalmente, um projeto de formação de professores implicado por um MMF pode ser facilmente deduzido da discussão anterior. Nele o professor é treinado para a aquisição de competências que o habilitem a aplicar bem os pacotes instrucionais que lhe são entregues e de cuja elaboração não participa. E é responsabilizado pelos fracassos da aprendizagem dos futuros trabalhadores. Na sua condição docente de ser/estar professor, sua autonomia é “confiscada”. Seu trabalho é intensificado e precarizado. No entanto, não se pode esquecer novamente a questão das contradições societárias, presentes no próprio MMF.

Assim,

Compreendida como processo contraditório, a precarização desperta tanto resistências por parte dos trabalhadores como, tendencialmente, apresenta-se como processo contínuo, cujos mecanismos de imposição entrelaçam-se com as necessidades permanentes de valorização de capital e autorreprodução do sistema. Nesse sentido, a precarização é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática (Antunes; Praun, 2015, p. 413).

Além disso, também na formação de professores, um projeto com base no MMF na educação escolar conflita com outro. Neste, luta-se pela formação de professores providos de conhecimentos, habilidades e valores, necessários para o reconhecimento das condições socioeconômicas e culturais de alunas e alunos com os quais interagem e que devem respeitar. Professores que ensinam, pesquisam, realizam atividades de extensão e inovam com base em:

- rigoroso domínio teórico-prático na área profissional específica em que o docente trabalha, integrada com a área pedagógica;
- características de um profissional trabalhador, cidadão crítico que domina os fundamentos científicos e sócio-históricos do trabalho docente, e que é solidário na construção de um projeto educativo mediador das relações entre trabalho e educação na perspectiva emancipatória. Projeto este relacionado à educabilidade dos que vivem do trabalho e comprometido com a ética, com o desenvolvimento sustentável, com a superação das desigualdades e da exploração e da dominação econômica, e, assim, com a superação do par categorial inclusão-exclusão (Oliveira, 2014, p. 22).

Em síntese, ao lado de um projeto com base no MMF na educação escolar, tem-se, no mínimo, outro, ligado à lógica humanista, com todas as suas implicações. Pergunta-se: o que pode ser feito na direção desse outro projeto?

V – Dimensão de luta na educação escolar – desafios para a didática, a escola e a formação de professores.

P 4 – Sem que se caia em reducionismos como o da transformação social como algo supostamente natural, pelo acirramento das contradições do capitalismo neoliberal, ou alcançado pelo voluntarismo, ou seja, pela mera vontade humana, os sujeitos escolares podem contribuir para um modelo transformador de formação. Isso por meio de algumas ações e compromissos, em uma travessia, pela negação da negação, em que se tem como horizonte uma síntese utópica com uma educação e formação social fundadas na democracia, na ética, na justiça social.

Entre as ações e compromissos, tem-se, de forma resumida, no âmbito das atividades de extensão, pesquisa e ensino na educação escolar:

1. aproveitar as contradições do sistema social mais amplo, na direção de contribuir com a educabilidade dos que vivem do trabalho, por meio de processos formativos que vão de encontro a um modelo mercadológico de formação;
2. abraçar práticas de coletividade e colaboração nos trabalhos de ensino, pesquisa, extensão e inovação na educação escolar;
3. apostar no papel transformador do domínio teórico-prático dos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, na perspectiva da *práxis* como *fonte* de transformação;
4. contribuir com a elaboração de documentos críticos e propositivos sobre formação de professores e currículos escolares que desvelem as finalidades e os objetivos de um MMF na educação escolar e sugiram práticas de resistência a ele;
5. divulgar discursos e práticas de insurgências em relação ao MMF na educação escolar, entre os quais os que implicam diálogo colaborativo;
6. comprometer-se com a possível ocupação de espaços de decisão e influência em órgãos e instâncias de definição e avaliação de políticas na área da

educação, sempre que for o caso, na direção de defesa de uma formação escolar humanista;

7. realizar ações individuais e coletivas relacionadas: à responsabilidade ambiental; à não transformação das diferenças em desigualdades; e ao combate a desigualdades de qualquer natureza;

8. comprometer-se, sobretudo, com práticas éticas, no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação na área educacional, e para além dessa área, em que a preservação da espécie humana, dos seres vivos e da natureza cumpra papel preponderante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Darlon Alves de. **O(a) profissional de administração de empresas na perspectiva de uma formação humanista**: um diálogo entre Peter Drucker, Zygmunt Bauman e Edgar Morin. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2022.

ALMEIDA, Marcos Inácio Severo de. Modelos mercadológicos: uma reflexão para pesquisadores brasileiros sobre a natureza, escopo e alcance. **Revista Interdisciplinar de Marketing (RIMAR)**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 95-101, jan./jun. 2015.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo, Cortez; Buenos Aires, CLACSO, 2001. p. 35-48.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **O capital financeiro na educação pública de Manaus/AM**: as estratégias mercantilistas para o endividamento público. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2022.

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil**: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2020.

ÁVILA, Elaine Rodrigues de. **Parceria público-privada e os efeitos no trabalho docente**: uma aceleração de estudos na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro (2012-2016). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial: resumo executivo. 2020. Disponível em: www.worldbank.org/educationstrategy2020. Acesso em: 18 set. 2023.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana**: reflexões sobre seus fundamentos. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **O desmonte da política de formação de alfabetizadores da Semed/Manaus**. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Associação Plena em Rede – Educante, Polo Manaus, Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8634/5/Tese_%20RaiolandaCamargo_PPG E.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

CARRAZZONI, Rebeca Sá do Nascimento. **Empreendedores MEI e ME**: análise da educação para o empreendedorismo em marketing à luz do conceito de sistema de marketing. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, 2023.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da. **O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia, Ceped Publicações; Gráfica e América: Kelps, 2013. p. 13-45.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 55-70.

GIRARDI, Aracéli. **Autopoiese como dinamizadora de experiências formativas e humanizadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), 2022.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOUVEIA JÚNIOR, Amauri. O conceito de modelo e sua utilização nas ciências do comportamento: breves notas introdutórias. **Rev. Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 13-16, jan./abr. 1999.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2022.

KLAGSBRUNN, Victor Hugo. Uma leitura crítica dos conceitos de mundialização do capital e de regime de acumulação com predominância financeira. **Crítica Marxista**, n. 27, p. 27-46, 2008.

LIBÂNEO, Carlos José. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia, Ceped Publicações; Gráfica e América: Kelps, 2013. p. 47-72.

MONTES, Fernando Cardoso. **Racionalidade técnica e (semi)formação continuada de professores**: análise das reuniões pedagógicas na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2016.

MORAIS, Raquel Pereira de. **Formação de professores do ensino médio integrado**: análise da escola Estadual de Educação Profissional do Ceará com base da ontologia marxiana/lukacsiana. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2021.

MOREIRA, Jairo Barbosa. **A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2022.

MOTA, Guadalupe Corrêa. **“Eu, não, nós!” O humanismo relacional de Paulo Freire**: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2022.

MOURA, Edilberto Santos. **Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-AM**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2022.

NOGUEIRA, Heryka Cruz. **Privatização mercantil da educação superior em contexto de regulação transacional: o caso Fama-Kroton do Amapá**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (Uninove), 2020.

NOVAIS, Luis Eduardo Duarte. **Ressignificando o processo de formação profissional: a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Conceito de condição docente**. In: Encontro de Pesquisa, Extensão e Ensino, 2023, Belo Horizonte, FaE-UFMG. (Texto digitado, relativo a conteúdo do relatório de pesquisa coletiva sobre “A condição docente de professores da educação básica da rede estadual de Minas Gerais”, conduzida pelo Grupo de Pesquisa Prodoc, sediado na FaE-UFMG). 2023a.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A constituição do campo da didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (Orgs.). **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023b. p. 73-97.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023c. p. 184-207.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Professores: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Ed., 2014. p. 17-32.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio: proposições para reflexão. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, out./dez. 2021.

PASSOS, Tania Maria Terra Serra dos. **As entrelinhas da política de formação continuada na Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS: qualifica, treina, ou**

generaliza em prol de uma educação mercadológica. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

PEDREIRA, Lúcia Álvares. **Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2020.

RODRIGUES, Diego Palmeira. **Políticas e processos de internacionalização de Universidades Ibero-Americanas**: mercado *versus* formação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), 2022.

RODRIGUES, Raísia Girardi. **Da essência da técnica ao pensamento meditativo**: caminhos para a formação humana em Heidegger. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2022.

ROSA, Luciane Oliveira da. **A influência dos documentos supranacionais nas produções de subjetividades das pedagogas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), 2022.

SANTOS, Vanessa Sátiro dos. **Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020)**: a formação humana em pauta. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2022.

SCOLARI, Adriel Paulo. **Para além da formação neoliberal de capital humano**: Nussbaum e a formação enquanto cultivo da humanidade. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, Universidade de Passo Fundo, 2022.

SILVA, André Luís J. **Atributos do desempenho para o sucesso de hotéis de pequeno porte**: uma abordagem sob a ótica do CRISP-SET QCA. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade da Amazônia, 2020.

SILVA, Lisley C. Gomes da. **Diálogo pedagógico**: princípio fundante da pedagogia crítica freireana. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2022.

SILVA, Luciléia Santos Ayres da. **O projeto formativo do engenheiro na contemporaneidade**: entre a formação humana e a mercadológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, 2019.

SOUZA, Iael de. **A pedagogia gerencialista do capital:** neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública” estatal. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

TORRES, Carmem Ligia Cesar Lopes. **Em meio a hostilidades e prazeres efêmeros:** um estudo qualitativo sobre a racionalidade instrumental e modelos de gestão no trabalho de publicitários. Tese (Doutorado em Administração) – Centro Universitário FEI, São Paulo, 2019.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação:** um estudo em municípios catarinenses. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

3

O CAPITALISMO COGNITIVO:
ressonâncias na natureza do trabalho e
na educação escolar

Raquel A. Marra da Madeira Freitas

O presente capítulo resulta de uma reflexão teórica tomando como principal objeto a relação entre mudanças no capitalismo atual e impactos na educação. Observa-se que essa relação vai adquirindo cada vez mais nitidez na sociedade atual, especialmente devido a formas novas de recomposição das funções do capitalismo por meio da ressignificação do conhecimento e da expansão, desenvolvimento e difusão das tecnologias da informação. Surge, assim, na década de 1980, a atual fase do capitalismo, denominada capitalismo cognitivo. O objetivo deste texto é descrever e analisar as características dessa fase e suas ressonâncias na natureza do trabalho e na educação escolar. Para tanto, utilizou-se como procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica. Parte-se da caracterização do paradigma industrial para, em seguida, caracterizar o paradigma pós-industrial e o capitalismo cognitivo. Nas considerações conclusivas, destaca-se que os efeitos da dominação do capital sobre o trabalho tendem a recair sobre a dimensão cognitiva e subjetiva do trabalhador, visando a seu ajustamento ao modo capitalista de pensar e agir. Como forma de contrapoder, a educação escolar e o trabalho dos professores com seus alunos podem constituir-se em espaços de resistência ao avanço da exploração humana e da natureza pelo

capital, na direção de um projeto coletivo de formação humana para a liberdade, a emancipação e a justiça social.

1 Paradigma Industrial tecnológico

Historicamente, as modificações no modo de produção da sociedade estão associadas a fatores sociais e culturais diversos dentro de relações de poder político, econômico e outros poderes, nos diversos âmbitos da sociedade. Essas modificações influenciam não apenas no modo de produção, como também nos modos de ser e de existir das pessoas e grupos sociais. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, “o modo como os homens se organizam para produzir a sua vida social numa determinada época, numa determinada sociedade”, diz respeito ao modo de produção, de organização, de pensamento, de educação, de consumo e distribuição da produção, tanto quanto às relações e à vida social decorrentes desse modo de produção (Orso, 2021, p. 2).

A mudança no modo de produção foi a base para que, a partir da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, ocorresse a mudança da sociedade agrária para a sociedade industrial. No século XVIII, o modo de produção passou da produção rural para a industrial, e a sociedade industrial definiu como princípio colocar o trabalho à disposição do capital (De Masi, 1999). A Revolução Industrial representou a adaptação da massa de trabalhadores ao processo produtivo fabril. Do trabalhador era esperado, como desempenho, o cumprimento de tarefas dentro de uma rotina rígida (Bauman, 2003). Na sociedade industrial, a concentração do capital e a centralidade na técnica configuram um sistema física e moralmente inflexível, sistema esse que passou a ser dominante na sociedade ocidental, conforme Santos (2000).

Bertrand e Valois (1994) descrevem o surgimento, nessa sociedade, do paradigma industrial, em que a ideia de progresso corresponde a progresso material.

O paradigma industrial sustenta-se em um conjunto de valores associados à concepção mecanomórfica de relações humanas, à ideia de liberdade pessoal como liberdade de consumo e de acumulação de bens, o domínio e exploração da natureza como fonte inesgotável, a valorização de atitudes conformadas a esses valores.

Com a sociedade industrial, surgiu também o Iluminismo, rechaçando a visão mítico-religiosa dos fenômenos sociais e naturais, conferindo centralidade à razão e ao conhecimento racional, predominando a concepção de ciência racional positivista. O conhecimento válido é apenas o conhecimento racional produzido com o método empírico e disposto em uma hierarquização. A ciência moderna passou a fundamentar a concepção de sociedade e o modo de sua organização, tendo a crença na ciência como meio para a superação dos grandes problemas sociais. A crença no conhecimento científico passou a alimentar a ideia da possibilidade do progresso, sendo esse entendido como progresso tecnológico. A sociedade industrial não só tirou proveito dessa concepção científica a favor do modo de produção, como também instrumentalizou a ciência a seu favor, ou seja, estabeleceu a ideia dominante de que a finalidade da ciência é produzir conhecimentos úteis ao modo de produção. Desse modo, o aparato tecnológico e científico tornou-se subordinado às exigências do processo produtivo industrial como condição fundamental para produzir a acumulação. A estratégia utilizada pelo mercado para garantir a acumulação é a otimização do consumo de bens materiais. As ideias de progresso, produção e consumo passaram a se constituir como a referência para pensar as relações humanas, relações essas impulsionadoras do individualismo, do racionalismo, da constituição do ser humano do tipo mecanomórfico (Bertrand; Valois, 1994).

Castells (2003) analisa a questão da tecnologia no paradigma industrial tecnológico e aponta uma mudança muito significativa nas relações entre informação e tecnologia: se, nos paradigmas anteriores, a informação agia sobre as tecnologias,

no paradigma industrial, as tecnologias é que agem sobre a informação. As transformações tecnológicas interagem com a economia e com a sociedade modificando o papel das tecnologias na economia, surgindo a economia informacional. A economia informacional necessita de atributos culturais para implementar e disseminar o paradigma tecnológico e constituir o ser humano tecnológico. Assim, a tecnologia constitui-se como elemento fundamental para permitir a acumulação capitalista em nível planetário.

A concepção racional de educação escolar

Bertrand e Valois (1994) apresentam uma análise que contribui para se compreender a concepção educacional racional tecnológica, presente no paradigma industrial tecnológico. Conforme descrevem os autores, nesse paradigma, a educação é tratada na perspectiva da racionalidade produtiva e encontra-se sustentada nos seguintes princípios: a) uma concepção mecanicista de sociedade, que sustenta a forma de organização e estrutura da escola; b) um paradigma tecnológico de conhecimento, que sustenta os meios e modos de organização do ensino; c) uma concepção tecnossistêmica de educação, que sustenta a concepção de currículo e a seleção de conhecimentos.

No que se refere à forma de organização da escola, esta passa a reproduzir o modelo e as orientações da sociedade industrial, tendo que se assemelhar a uma empresa. É definida para a escola a função econômica e social de favorecer a permanência das estruturas societais, sobretudo aquelas necessárias para garantir a continuidade da sociedade industrial. O conhecimento escolar é aquele considerado necessário ao indivíduo para desempenhar bem sua função no sistema produtivo (Bertrand; Valois, 1994).

Desse modo, a educação reverbera a articulação do paradigma tecnológico de sociedade, do paradigma racional de ciência e a concepção tecnossistêmica de educação escolar. A educação é compreendida como meio para a adaptação social dos indivíduos, e a escola é tida como lugar de transmissão do saber racional e objetivo. A educação escolar tem como finalidades levar os estudantes à adaptação para a eficiência individual na sociedade, e formar o aluno disciplinado e pronto a aceitar e obedecer a decisões e comandos vindos de fora, externos a ele. A cultura escolar compõe-se dos valores da sociedade industrial e dos conhecimentos da ciência positiva. O professor é aquele que organiza e julga os valores do aluno; monopoliza sua atenção, planifica e apresenta os conhecimentos, avalia e controla o aluno (Bertrand; Valois, 1994).

Libâneo (2010) inclui essa concepção educacional na corrente racional tecnológica, designada também de neotecnicismo, ou seja, uma educação a serviço da formação para o sistema produtivo. O fundamento da racionalidade técnica e instrumental orienta a definição de critérios científicos e técnicos como referência na definição de objetivos, conteúdos, competências, habilidades e destrezas para formar o ser humano técnico, capaz de atender aos padrões de desempenho requeridos pelo processo produtivo. Outras características dessa corrente é que nela a centralidade no conhecimento se dá em função da sociedade tecnológica, ocorre a transformação da educação em ciência em função da racionalidade científica, o aluno é concebido como um ser tecnológico. São adotadas técnicas consideradas mais refinadas para que o conhecimento seja transmitido aos estudantes, tais como computadores e mídias em geral, com utilização intensa de meios informacionais e aparatos tecnológicos. O autor insere na corrente racional tecnológica duas modalidades de educação escolar: a) ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; b) ensino para a formação de mão de obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.

2 Paradigma Pós-Industrial, capitalismo de bens imateriais, capitalismo cognitivo

É importante esclarecer, de início, que a adoção da expressão “capitalismo cognitivo” não significa a compreensão de que haveria na sociedade contemporânea um outro tipo de capitalismo. Ao contrário, entende-se que o capitalismo é um só e o mesmo, e que, no contexto histórico do início do século XXI, ele passa por profunda crise nos países centrais, o que requer ampliar suas bases. A expressão indica a ampliação das bases sociais e culturais necessárias para manter esse sistema em curso na atualidade, o que depende de certo tipo de desenvolvimento cognitivo das massas, como será mostrado adiante neste capítulo.

Ao longo do século XIX, a sociedade agrária foi dando lugar à sociedade industrial e, ao longo do século XX, verificou-se o surgimento da sociedade pós-industrial. No entanto, há uma situação paradoxal que consiste no fato de que, em algumas partes do mundo, continua presente e central a produção agrícola e, em outras, o desenvolvimento industrial entra na dinâmica do trabalho imaterial. No entanto, há países que convivem com a existência simultânea do modo de produção da sociedade rural, da industrial e da pós-industrial, sendo um deles o Brasil. Alguns países industrializados alcançaram a condição de países desenvolvidos, chegando a um patamar de acúmulo de riqueza e de conhecimento que os colocou na condição de passagem da sociedade industrial para a pós-industrial (Keil, 2007).

A expressão “pós-industrial” foi criada pelo sociólogo francês Alain Touraine e apareceu pela primeira vez no livro *La société post-industrielle*, publicado em 1969. Do ponto de vista econômico, a interligação entre neoliberalismo e globalização passou a caracterizar o capitalismo pós-industrial (De Masi, 1999). Concomitante ao aparecimento da expressão “pós-industrial” na segunda metade do século XX, ocorreram também diversas manifestações de revolta popular em muitos países que

se caracterizavam pela ruptura com padrões sociais civilizatórios da sociedade capitalista do século XIX (Comparato, 2013).

Embora o uso da expressão “pós-industrial” remeta ao ano de 1969, é considerado como início da sociedade pós-industrial o período a partir da Segunda Guerra Mundial, nos anos 1940 do século XX. No período pós-Segunda Guerra, foram verificadas mudanças profundas na organização do processo produtivo e do trabalho. Por exemplo, nos Estados Unidos, verificou-se em 1956, pela primeira vez, que o número de trabalhadores administrativos superava o de trabalhadores da produção (De Masi, 1999; Keil, 2007). Nas relações de poder, foi se deslocando o poder centrado na propriedade para o poder centrado na detenção de informação e de conhecimento. A base da produção não era mais a terra, como ocorria na sociedade pré-industrial, nem a maquinaria e a técnica, como na sociedade industrial. A sociedade se reorganizou e deslocou a produção de bens industrializados para a produção de serviços (Comparato, 2013).

Outros fatores históricos importantes associados ao surgimento do capitalismo pós-industrial cognitivo foram o avanço da informática e das tecnologias de comunicação e informação e a superação progressiva da economia centrada na produção industrial pela economia centrada na produção de serviços (De Masi, 1999).

Keil (2007) distingue as características do paradigma industrial em relação ao pós-industrial. Conforme o autor, o paradigma industrial fundamentado na racionalidade científica e técnica desenvolveu um modelo de sociedade focado na formulação social de questões e problemas, mais do que na descoberta de soluções técnicas. Para a produção, inicia-se com análise das condições e situações reais existentes e recursos disponíveis para depois projetar o sistema. O tipo de dominação exercido na sociedade industrial é a dominação por exploração: exploração da natureza e exploração humana. Há o predomínio do capitalismo na forma

imperialismo/dependência. Do ponto de vista da fabricação de produtos, são definidos os objetivos e depois buscadas as formas de atingi-los.

No paradigma pós-industrial, o foco se desloca para a descoberta e inovação, sendo a dominação exercida por meio da alienação, caracterizada pela sedução, manipulação e incorporação de ideias e valores. O sujeito dominado participa da sociedade dentro dos limites estabelecidos pelas classes dominantes. Em vez de explorar a natureza, é preciso entendê-la para dominá-la e fabricá-la. (Por exemplo, compreender os genes possibilita dominar o modo como se constituem e fabricar genes com diversas finalidades: produção de alimentos, produção de medicamentos, reprodução de animais e plantas etc.). Os obstáculos naturais são vistos como oportunidades para dominar ainda mais a natureza, explorar, para fabricar o natural.

Há um processo de expansão sem precedentes das relações capitalistas do ponto de vista social e econômico, cultural, ideológico e político. Predomina a forma de imperialismo/dependência, com a elevação da dependência dos países periféricos. A expansão das relações capitalistas alcança um patamar sem precedentes do ponto de vista social, econômico, cultural, ideológico e político. A reprodução ampliada do capitalismo, que é sua própria condição de existência, altera e perturba tanto os polos subalternos quanto os polos centrais do poder econômico. Amplia-se o processo de monopolização. Especificamente no setor de comunicação, internet e mídias, grandes empresas como Alphabet, Google, Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp etc. se tornam profundamente monopólicas e internacionalizadas (Keil, 2007).

Keil (2007) assinala que o próprio capitalismo se encarrega de difundir a ideia de que não há alternativa e é preciso desenvolver resiliência e adequar-se a esse sistema. Ao mesmo tempo, verifica-se no presente uma profunda crise do capitalismo nos países centrais (EUA e Europa) e, simultaneamente, a intensa expansão das relações sociais capitalistas em outros países (China, Índia, Coreia...),

que indicam o deslocamento das relações de poder econômico e o aparecimento de uma nova ordem em curso.

A respeito da expansão do capitalismo, Fontes (2010) lembra que a expansão do capital depende da expansão contínua de suas bases sociais e culturais. A expansão é condicionada pela extração de valor, que, por sua vez, não se realiza sem a disponibilidade massiva de trabalhadores. A cidadania se torna cada vez mais ligada à capacidade de consumo de bens materiais e imateriais, fazendo com que o trabalhador se torne objetivamente dependente do mercado e subjetivamente disposto a vender, sob qualquer forma, sua força de trabalho ao mercado. A autora aponta que a privatização ilimitada faz com que trabalhadores fiquem despojados de todos os mecanismos de resistência historicamente construídos para colocar limites à mercantilização da existência humana (aposentadorias, direitos sociais, acessos desiguais a bens fundamentais como educação e saúde etc., relações de trabalho na forma de precarização, terceirização, contratos de curta duração etc.). Serviços se tornam o foco do capital, sendo a educação³ e a saúde dois dos mais disputados entre os conglomerados nacionais e internacionais.

O capitalismo, nessa etapa de seu desenvolvimento, desloca o foco da produção de bens materiais para bens imateriais. Moulier-Boutang (2007) identifica, na contemporaneidade, uma transição para um novo tipo de capitalismo, mediante o aparecimento de uma nova modalidade de acumulação do capital. O autor considera que o aumento da importância que o conhecimento vem adquirindo hoje não é simplesmente um estágio a mais do capitalismo industrial e, sim, uma grande transformação.

³ Verifica-se no Brasil a forte atuação nos serviços educacionais privados por empresas internacionais como Laureate, International Schools Partnership, Nord Anglia Education, Inspired, Ser Educacional, Eleva, Vitru, Grupo SEB, Bahema, Cognita, Arco Educação (Positivo), Cogna, Yudqs, Ânima, Cruzeiro do Sul, Anhanguera/Kroton etc.

O caráter imaterial dos bens produzidos no capitalismo cognitivo induz uma forte especificidade dos bens “informação” ou dos bens “conhecimento” quanto à sua aprendizagem, ao seu uso, à sua amortização, a seu enriquecimento e às condições de sua apropriação exclusiva. Estas características repercutem, por sua vez, sobre a maneira pela qual a informação e os conhecimentos circulam na empresa e na sociedade (prevalece uma horizontalização muito mais forte, que origina um questionamento muito radical das formas hierárquicas aceitáveis), mas também em tensões crescentes sobre a questão dos direitos de propriedade intelectual. Essa característica, que faz emergir, no próprio seio das relações de mercado, o conhecimento como bem público ou bem “livre”, isto é, o livre acesso não é separável da revolução das NTIC (Moulier-Boutang, 2007, p. 8).

O autor identifica algumas das características do capitalismo cognitivo. Uma delas é a virtualização da economia. Possibilitado pelas tecnologias de informação e comunicação de tipo digital, o processo de virtualização da economia eleva o papel do imaterial e de tudo o que estiver ligado à sua produção. Nesse processo, o trabalho material não desaparece, mas perde o papel central e estratégico. As tecnologias de informação e comunicação e a numerização de dados possibilitada por essas tecnologias representam o grande apoio à produção dos bens e serviços imateriais.

O aspecto imaterial exerce papel decisivo no crescimento econômico. Surge a necessidade de captação da inovação presente nos processos cognitivos, de mudança das relações entre conhecimento e ciência, de aumento da “cooperação entre cérebros”, levando ao declínio do paradigma de trabalho mecânico do paradigma industrial. O progresso assume a forma de sistema sociotécnico caracterizado pelas tecnologias digitais.

A segunda característica identificada por Moulier-Boutang (2007) é a mudança das relações entre conhecimento e ciência. No capitalismo industrial, cujo foco é a produção de mercadorias, conhecimento e ciência eram incorporados na valorização do capital industrial, mas como elementos muito distintos. No capitalismo pós-industrial, conhecimento e ciência tornam-se praticamente indistintos.

Conhecimento e inovação se cristalizam nos produtos materiais, mas, sobretudo, nos produtos imateriais (aplicativos, *softwares*, ambientes virtuais etc.). O caráter imaterial dos bens produzidos no capitalismo cognitivo expressa-se em bens informação, bens conhecimento e, ao mesmo tempo, na aprendizagem e uso desses bens.

Também é uma característica do capitalismo pós-industrial o deslocamento do foco na produção de mercadorias para a produção de conhecimento e vida. Mas essa produção de conhecimento e vida só pode ocorrer por meio de vida, ou seja, envolve um processo de bioprodução que requer sobretudo a atividade cerebral humana. A produção de novos conhecimentos não se reduz a meios técnicos materiais. Ao contrário, ela requer operações na atividade cerebral coletiva e mobilizada por meio de redes interconectadas. Recorrendo ao pensamento de Foucault, o autor explica:

Na medida em que é a força de invenção muito mais do que a força de trabalho que se encontra mobilizada especificamente pelo capitalismo cognitivo, ele é conduzido a produzir o conhecimento e a vida através da produção da população. Esta produção da vida pode ser chamada de bioprodução. E o poder que tem por função o controle desta bioprodução será chamado de biopoder (Moulier-Boutang, 2007, p. 9-10).

A terceira característica importante é que, no capitalismo cognitivo, o trabalho é o aspecto “bioprodutivo” da força inventiva do trabalhador. A cooperação entre cérebros tende a aumentar, o que, em consequência, implica o declínio do trabalho mecânico do paradigma industrial, tornando-se um trabalho cognitivo. Trata-se de um trabalho “vivo”, de uma consumação “viva” do trabalhador, que passa a ter lugar central na forma de mais-valia extraída pelo capitalismo cognitivo: o aspecto “bioprodutivo” da força inventiva do trabalhador. A produção desse tipo de mais-valia requer trabalho inventivo, inovador, cooperação de cérebros em rede e capacidade de contextualização para adaptação. Mas requer também trabalho fora

do tempo de trabalho, mudando as condições e relações de trabalho (Moulier-Boutang, 2007).

Segundo esse autor, as novas formas de trabalho no capitalismo cognitivo produzem novas contradições nas relações entre capital e trabalho. Em função das novas formas de exigência cognitiva, de atividade cerebral, de criação e produção, o trabalhador existente hoje torna-se demolido, decomposto, desconstruído, pois essas novas formas ainda não estão definidas politicamente. O tempo de trabalho contínuo (em horas semanais) é discrepante com a duração do trabalho cognitivo, que não pode ser mensurado por um critério que não seja o de vida, e vida não é captada pelo relógio de horas. Outra contradição consiste em que os critérios para mensuração de competência e qualificação do trabalhador, performance individual e desempenho no emprego continuam sendo aqueles do paradigma industrial, mesmo quando o trabalho assume características de trabalho cognitivo, trabalho precarizado, intermitente, intermediário, sem direito à remuneração determinada, pois as regras anteriores foram construídas para mensurar o trabalho no modo da relação de emprego.

O trabalho cognitivo

Como apresentado no tópico anterior, o capitalismo cognitivo apoia o processo produtivo em conhecimentos científicos, mas principalmente no trabalho cognitivo possibilitado pela apropriação de conhecimentos. A atividade cerebral realizada de forma cooperada é um elemento bioproductivo essencial para a criação e inovação, o que inclui também saberes tácitos e cooperação.

A força produtiva nasce dos sujeitos, se materializa e se organiza na cooperação. Isso significa que o trabalhador terá que ser mais criativo, ter capacidade de inovação, domínio de informações e tecnologias, capacidade analítica, capacidade de interação e cooperação (Keil, 2007, p. 19).

Para Vercellone e Cardoso (2016), uma característica do capitalismo contemporâneo, cognitivo, é a preponderância não dos conhecimentos formais e, sim, dos conhecimentos vivos incorporados ao trabalho. Os autores descrevem o trabalho cognitivo como uma combinação complexa de atividade intelectual, reflexão, comunicação, partilha e elaboração de saberes. Por se tornar cada vez mais imaterial e cognitivo, o trabalho já não pode ser reduzido a um simples dispêndio de energia efetuado num tempo dado (Negri; Vercellone, 2007). A eficácia do trabalho cognitivo necessita e exige dos trabalhadores que aceitem disponibilizar um tempo que frequentemente ultrapassa aquele oficialmente previsto em contrato de trabalho. Essa aceitação, também frequentemente, tem repercussão nociva à sua vida privada (Vercellone, 2007; Vercellone; Cardoso, 2016).

O aumento da dimensão cognitiva e imaterial do trabalho desestabiliza os fundamentos e referências sobre os quais o capitalismo industrial repousava a relação salarial (Negri; Vercellone, 2007). Esse caráter de exploração não apenas do trabalho físico, material, mas também da atividade intelectual, cognitiva e criativa do trabalhador implica o aparecimento de novas configurações de trabalhadores. Estes são descritos por Antunes e Braga (2009) como infoproletários, sendo essa categoria composta de cognitariado (trabalhadores cognitivos), netariado (trabalhadores da internet), pronetariado (articulação entre pro+net+proletariado).

No que se refere à forma da divisão do trabalho, o padrão do paradigma industrial de organização do trabalho, tendo em vista a eficácia, implica a redução do tempo operacional necessário para a realização de cada tarefa com mais produtividade. No capitalismo cognitivo, a eficácia depende dos conhecimentos e da polivalência da força de trabalho. Essa eficácia depende também da maximização da capacidade de aprendizagem do trabalhador daqueles conhecimentos considerados a base para a inovação e a adaptação à mudança contínua.

A noção de valor no capitalismo cognitivo é um aspecto que assume outra feição. O capital fixo e o trabalho de execução rotineira, ainda que não deixem de existir, deixam de ser elementos centrais na produção de valor. A criatividade, a polivalência, a força de invenção e criatividade dos trabalhadores tornam-se elementos fundamentais de referência para a produção do valor.

O controle do trabalho no capitalismo cognitivo muda porque passa a ser exercido menos pela prescrição de tarefas a serem realizadas em determinado tempo e mais pela interiorização dos objetivos da empresa pelo trabalhador. Para exercer esse controle, são adotadas estratégias como obrigação de resultados, pressão exercida pelo cliente em vez de pressão exercida pelo patrão, sujeição à precarização, exploração do tempo de trabalho não mensurável e não integrado ao contrato oficial de trabalho. O controle é exercido, também, por meio do uso de tecnologias de informação através de algoritmização e plataformização.

Deve-se levar em consideração que, no capitalismo pós-industrial, ocorre a interligação entre neoliberalismo e globalização. Na análise de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita a ser uma doutrina econômica, passa a ser um modo de vida; modo de ser das pessoas, modo de constituição de subjetividades. A modelação da subjetividade humana afeta a sua existência, seus comportamentos, suas relações com os outros, suas relações com os conhecimentos, com a realidade e consigo em função da economia. A subjetivação de princípios do neoliberalismo como o individualismo, a competição e o empreendedorismo resulta na produção de tipos de ser humano cujo trabalho e vida se caracterizam como um modo de ser neoliberal. O empreendedorismo, que, no capitalismo pós-industrial, tem sido impulsionado como característica essencial do trabalhador, não se limita ao campo econômico e do trabalho, pois integra a própria subjetividade, a própria vida do trabalhador.

3 Impactos na escola e na educação escolar

A escola e a educação escolar têm sido cada vez mais objetos de interesse do capitalismo. A defesa da formação de trabalhadores ao gosto da reestruturação produtiva revela o reavivamento da educação como fator econômico na perspectiva do capital (Gonzales, 2022). Aqui se faz necessária uma advertência: admitindo-se que está em curso um paradigma pós-industrial e que ele sustenta o capitalismo cognitivo, fica óbvio que, mesmo com as profundas mudanças a serem incorporadas ao processo produtivo, o trabalho continua sendo o eixo estruturante da produção. Ao lado do trabalho, a educação escolar continua sendo objeto de disputa e controle em função dos interesses do sistema produtivo capitalista na produção do tipo de ser humano desejável à sustentação desse sistema.

Uma grande questão prática para o neoliberalismo, apontam Dardot e Laval (2016), é buscar o modo de dobrar os sujeitos à sua norma, dobrar os sujeitos à pressão do mercado, levá-los a internalizar a lógica de mercado como lógica de vida. Para isso, o neoliberalismo busca impor um padrão de relações sociais e de tipo de existência humana, mas também considera fundamental fazer com que o indivíduo se relacione consigo mesmo no formato do comportamento econômico.

As técnicas de avaliação e ajuste das atividades das pessoas são estratégias utilizadas para comparar os resultados obtidos com os objetivos, e punir material e simbolicamente o não alcance de objetivos. O governo dos indivíduos apela para seus interesses pessoais, levando-os à lógica contábil, ao cumprimento de metas econômicas e financeiras (Ball, 2010). Mediante necessidades que não são humanas, mas do sistema produtivo capitalista, atribui-se à escola a finalidade de formar sujeitos para serem proativos, resolutivos, criativos em relação aos interesses produtivos do capitalismo. Na escola, isso significa atingir índices de desempenho ou tornar-se um indivíduo fracassado como professor, como aluno, como gestor.

A avaliação reduz-se a critérios produtivistas, orientados por métricas econômicas, com foco individualista, competitivo, visando sempre à superação do outro, prejudicando a formação de um senso de compartilhamento, de bem comum, de atividade social em colaboração com os pares.

O que pesa sobre a educação escolar é a demanda por atingir um grau elevado de incorporação de princípios do paradigma pós-industrial, dos quais depende o desenvolvimento da criatividade resolutiva imediatista, do empreendedorismo, do tornar-se empresa de si mesmo. Paradoxalmente, a educação escolar é submetida a um empobrecimento da formação oferecida, ao mesmo tempo que dela é exigido que cumpra bem a tarefa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades criativas, de produção de ideias inovadoras, de empreendedorismo para o mercado.

No campo da educação, em várias partes do mundo, são verificados enormes investimentos em tecnologia articulada com conhecimento e competência para impulsionar a mudança do trabalho na forma imaterial, de modo a formar a força cognitiva do trabalho. As exigências de conhecimentos e aptidões passam a ser distintas daquelas definidas no paradigma industrial e passam a ser primordialmente aptidões ligadas às forças intelectuais e científicas. O trabalho imaterial depende de criatividade, de pensamento plural, racionalidade aberta, autonomia de solução, autocontrole emocional etc. (Keil, 2007). Mas a captura dessas capacidades humanas pelo sistema capitalista confere à criatividade humana o sentido de inovação produtiva associada a interesses econômicos e de lucratividade.

No capitalismo cognitivo, para além de formar novas competências, importa a construção de uma cultura centrada em valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo cognitivo. A fonte de produtividade educacional passa a ser centrada na tecnologia da informação, mas principalmente nos processos cognitivos e intelectuais necessários para a inovação, descoberta, produção de ideias e soluções.

A fonte de produtividade torna-se a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, na medida das necessidades empresariais. Entende-se que os conhecimentos serão adquiridos ao longo da vida (*lifelong learning*), conforme as demandas postas ao trabalhador, demandas essas em constante mudança.

A hegemonia das ideias do paradigma educacional tecnossistêmico tende a permanecer e ampliar-se no paradigma pós-industrial, o que requer compreensão aprofundada de professores e estudantes. No paradigma pós-industrial espera-se da escola que ela forme um ser ativo, com eficácia demonstrada na capacidade de se reorganizar a partir de suas próprias experiências. Espera-se da educação escolar que promova a criatividade dos alunos e o seu desenvolvimento na utilização das várias tecnologias em benefício do trabalho futuro como um sujeito criativo para o capitalismo cognitivo, além de formar um sujeito adaptado aos interesses da economia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez que o sistema capitalista apresenta uma reorganização interna para manter seu curso, acentuam-se as contradições que lhe são inerentes e aprofundam-se as desigualdades sociais e as injustiças. É o caso da passagem do paradigma industrial para o pós-industrial, e do deslocamento do foco no trabalho de produção material para o foco na produção imaterial, por meio do trabalho cognitivo. Os efeitos da dominação do capital sobre o trabalho tendem a se ampliar mais para a dimensão subjetiva do trabalhador.

Não se observa uma clara compreensão por parte dos professores a respeito dessas mudanças e do grande risco do avanço da dominação exercida sobre a dimensão cognitiva do ser humano sobre sua subjetividade. A educação escolar, a escola e o trabalho dos professores e dos alunos podem ser espaços do exercício de

formas de contrapoder, porém como parte de um projeto coletivo de resistência ao avanço da exploração humana e da natureza pelo capital.

O capitalismo, em qualquer das suas formas, aliena, manipula e limita, de forma material e cultural, a vida humana. O paradigma industrial, a doutrina liberal e o capitalismo cognitivo tendem a fazer avançar a exploração humana para além do trabalho físico e alcançar uma das dimensões mais características da essência humana, as suas funções mentais, psíquicas e intelectuais. A expropriação dessas funções é um risco que se apresenta forte no capitalismo cognitivo. Nesse sentido, a formação e o desenvolvimento humano, tanto no aspecto sensorial como no aspecto cognitivo e emocional, podem tornar-se cada vez mais determinados pelo modo produtivo capitalista, sendo a escola o contexto no qual se opera essa determinação. A ação predatória da dimensão intelectual e cognitiva do ser humano, da sua consciência, pode passar a ser a manifestação mais refinada e eficaz do capitalismo, com a expropriação da última ferramenta essencial de exercício da autonomia humana individual e social.

A educação escolar é o meio de aprender a compreender e interpretar o mundo para transformá-lo, não lugar de promover um desenvolvimento cognitivo conformado ao capitalismo cognitivo. Essa forma do capitalismo pode ser mais perversa do que as anteriores, representando uma ameaça para a educação escolar, porque pode fazer da escola um instrumento de captura e controle da subjetividade humana.

Muito antes de surgir o termo “capitalismo cognitivo”, a educação se caracterizava como uma atividade que produz um resultado imaterial, impossível de ser submetido à mensuração nos termos do capitalismo industrial e do paradigma tecnossistêmico. Submeter a educação à racionalidade econômica, seja na forma do capitalismo de bens materiais, seja na forma do capitalismo cognitivo, é uma ameaça que se mostra presente e requer ser enfrentada. Esse enfrentamento depende de

orientar a educação por uma perspectiva teórico-pedagógica claramente compromissada com o enfrentamento e recusa coletiva de paradigmas que não servem para a democratização da sociedade e da escola.

A educação escolar existe para desenvolver o ser humano, promover o desenvolvimento humano *omnilateral*. A escola existe porque os alunos precisam desenvolver a capacidade de ver e compreender tudo que há na realidade, tudo que é compreensível e, principalmente, o que não é compreensível de imediato, o que não se dá apenas com a apreensão de imediato. Por isso, a escola é o lugar de apropriação do conhecimento mediado pela ciência, pelas artes, pela filosofia, capaz de sustentar a apreensão mediada da realidade.

Mas a educação e a escola existem também para exercer a resistência ao projeto de sociedade orientado apenas aos interesses capitalistas, que destitui a humanidade dos indivíduos, que robotiza, mecaniza, precariza, aliena o indivíduo de sua produção material e imaterial, cognitiva. Contra a desumanização, a educação escolar existe para ajudar a formar subjetividades emancipatórias, sujeitos conscientes, que sabem que estão sendo submetidos à alienação, compreendem o processo de alienação, e compreendem como resistir a ele e buscar superá-lo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **O capitalismo pós-industrial**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **O Olho da História**, n. 22, abril de 2016.

DE MASI, Domenico (Org.) **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 1999.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

GONZALES, Jeferson Anibal. Sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e educação: a luta ideológica pela eternização do modo de produção capitalista. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 3, p. 113-125, dez. 2022.

KEIL, Ivete Leocádia Manetzeder. Do capitalismo industrial ao pós-industrial. Reflexões sobre trabalho e educação. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 1, p. 15-21, jan./abr. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 19-62.

MOULIER-BOUTANG, Yann. A bioprodução. O capitalismo cognitivo produz conhecimento por meio de conhecimento e vida por meio de vida. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ano VII, n. 216, p. 13-15, 2007.

NEGRI, Antonio; VERCELLONE, Carlo. Il rapporto capitale/lavoro nel capitalismo cognitivo. **Posse**, p. 46-56, ottobre 2007.

OLIVEIRA, Renato de. Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 4, n. 2, p. 1- 4, jul./ dic. 2007. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–29, 2021. DOI: 10.12957/rdciv.2021.59817. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 11 out. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VERCELLONE, Carlo. Um panorama sobre a nova divisão cognitiva do trabalho. Entrevista. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 216, 2007.

VERCELLONE, Carlo; CARDOSO, Pablo. Nueva división internacional del trabajo, capitalismo cognitivo y desarrollo en América Latina. **Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación**, Quito, Ecuador, n. 133, diciembre 2016/marzo 2017.

4

**AS REFORMAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA O TRABALHO DOCENTE:
caminho(s) possível(is) para a resistência**

Mikaelly Ferraz de Oliveira (PPGE/ UFG)

Luís Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/UFG)

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (PPGECM e PPGE/ UFG)

INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma temática que passou a ter destaque nas discussões do campo da educação brasileira a partir das reformas educacionais, iniciadas em 1990 e nas pautas criadas em torno das políticas educacionais de outros países. As organizações multilaterais apontam a formação dos professores como caminho para o enfrentamento dos problemas em torno da educação.

Diante disso, nos propomos a analisar, neste capítulo, as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente, para repensarmos a melhoria da qualidade da educação pública, investigando de que modo as reformas na educação se relacionam com a precarização do trabalho dos professores. Essa reflexão é importante, pois nos permite pensar como os sistemas públicos de ensino foram afetados pelo reformismo ao longo dos anos e quais caminhos seriam necessários à resistência ao seu projeto neoliberal.

Esse texto trata-se de um estudo de caráter ensaístico e possui natureza teórica. Nesse sentido, a pergunta que o orienta é direcionada no sentido de compreendermos: como as reformas educacionais repercutiram na qualidade da educação dos sistemas públicos de ensino ao longo dos anos? Logo, a proposta deste capítulo pode nos trazer importantes elementos para pensarmos a melhoria do ensino público.

Organizamos o texto em duas seções: na primeira seção, apresento o contexto histórico que culminou nas reformas educacionais nos sistemas públicos de ensino, a partir de alguns referenciais teóricos encontrados na literatura do campo e, na segunda seção, discutimos as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente.

A origem das reformas educacionais nos sistemas públicos de ensino

Segundo Brooke (2012, p. 326), as reformas educacionais ocorridas na América Latina deslancharam na década de 1990 e tinham diversos objetivos, entre eles, “[...] descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também de cobrar maior responsabilidade da escola, investir mais e melhor na formação do professor e conectar as escolas às demandas da sociedade”. O autor ainda explica como se formou o novo consenso em torno da necessidade de implantar as reformas nos sistemas de ensino públicos, conforme o trecho:

Num primeiro momento, há que se reconhecer o efeito das múltiplas reuniões multilaterais e ministeriais e o esforço das agências de desenvolvimento em forjar o novo consenso de levar a educação ao topo da agenda. Entre esses grandes encontros internacionais, caberia falar aqui da Conferência Mundial sobre Educação, da UNESCO, em Jomtien, Tailândia, que, no princípio da década de 1990, reuniu delegados de 155 países para fixar diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais. Os delegados fizeram história, ao adotarem a Declaração Mundial da Educação

para Todos (*Education for All* - EFA), que estabelece a educação como um direito humano fundamental e define como obrigação de todo sistema satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a sua população. Além da chamada principal de universalizar o ensino fundamental até o final da década, foram tomadas decisões de privilegiar as questões da equidade, da ênfase nos resultados da aprendizagem, de criar ambientes voltados para a aprendizagem e tornar a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social. Incentivados por esse novo consenso, e ativados pelas inúmeras demandas dos países em desenvolvimento, os bancos internacionais se tornaram os financiadores da reforma educacional na maioria dos países da região. O Banco Mundial adotou as declarações de Jomtien e moldou uma série de estratégias consideradas eficazes na realização desses objetivos, incluindo o fortalecimento da autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem (Brooke, 2012, p. 326-327).

A criação desse novo consenso em torno da implantação das reformas educacionais era uma estratégia econômica das organizações multilaterais e governos para garantir a produtividade individual das pessoas e a competitividade internacional entre os países. Logo, o consenso em torno das reformas não foi neutro, pelo contrário, pretendia atender aos interesses políticos, econômicos e ideológicos dos reformadores. Desse modo, a reforma educacional é um processo que se dá na sociedade capitalista, na esfera de ensino público, buscando otimizar os recursos públicos por meio da racionalidade administrativa (Oliveira, 2003).

Na América Latina, tais reformas diziam objetivar a expansão da educação básica e teve como mote o problema da desigualdade social. Todavia, toda essa expansão pretendia ofertar uma educação mínima para a formação dos trabalhadores, com o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação nos processos produtivos de trabalho (Oliveira, 2003).

O que explicaria a concentração de esforços na busca da expansão da escolaridade naquele contexto faz parte de um raciocínio que considera que as sociedades com alto índice de desigualdade econômica apresentam maiores entraves ao desenvolvimento. Na realidade, o que se espera nesses casos é que a educação contribua na redução das desigualdades sociais por meio do desenvolvimento de condições para que os indivíduos possam

mobilizar-se socialmente ou obter certo grau de autonomia a fim de buscar soluções para sua sobrevivência e dessa maneira, sair da condição de vulnerabilidade social (Oliveira, 2003, p. 22-23).

Dessa maneira, a autora destaca que as reformas educacionais tiveram dois enfoques principais, sendo a educação direcionada para a formação do trabalhador, para o mercado de trabalho e para a gestão e disciplina da pobreza.

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas e sociais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. Sendo assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e pela massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade, que tem ainda por objetivo baixar custos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão adotado será baseado na combinação de formas de administração descentralizada, o que possibilita os arranjos locais, visando obter a mencionada complementação orçamentária via recurso à comunidade ou a outras formas de parceria. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (Oliveira, 2003, p. 23-24).

Isso posto, Martins (2001, p. 29) aponta que a reforma se consolidou nos anos de 1990, a partir “[...] de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços [...]”.

Dessa maneira, acentuou-se o discurso que justificava o processo de descentralização dos sistemas públicos de ensino, que havia sido iniciado desde a década de 1980, defendendo que esses sistemas de ensino adotassem “[...] critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica” (Martins, 2001, p. 29). A autora enfatiza que

esse processo de descentralização administrativa e financeira imputaria às escolas a responsabilidade pelos resultados obtidos nas avaliações externas:

Nesse contexto, a avaliação externa sobre os rendimentos de alunos adquiriu centralidade, pois a relação entre resultados de aprendizagem medidos por testes padronizados, que seguem modelos internacionais, e o aumento da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino justificariam o controle que o Estado deve exercer sobre os processos descentralizadores de gestão do ensino e da outorga da autonomia às escolas, que deveriam se responsabilizar, como unidades autônomas, pelo sucesso ou fracasso do ensinar e aprender (Martins, 2001, p. 31).

A respeito dessa temática, apontam que a estrutura administrativa do estado é reformada com o objetivo de instituir os princípios gerenciais da “Nova Gestão Pública”, para redimensionar sua organização burocrática. Procedimentos administrativos são adotados e se tornaram ferramentas importantes para essa nova gestão, como: eficiência, desempenho, produtividade e planejamento. Logo, o processo de descentralização foi intensificado, transferindo dessa forma atribuições administrativas do Estado para a esfera local/regional, que depois culminaria na responsabilização das instituições escolares pelo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais em larga escala (Silva; Teixeira, 2021). Sobre o processo de responsabilização das escolas pelos resultados alcançados pelos alunos, os autores assinalam:

Destaca-se que o processo de responsabilização se intensifica com a constituição de rigorosas políticas de avaliação e controle de desempenho, que contribui para incitar relações de competição entre os estabelecimentos e agentes escolares, o que representa, na prática, a introdução de parâmetros meritocráticos no universo educacional. A meritocracia se materializa nas práticas de gestão ao orientar uma política que se desenvolve com base na aplicação de testes em larga escala, divulgação de resultados e recompensa por meio de bonificações (Silva; Teixeira, 2021, p. 1185).

Desse modo, a descentralização, a responsabilização e a meritocracia constituem elementos-chave das reformas educacionais, pois possibilitam a reorganização burocrática do Estado, a transferência para a gestão pública dos parâmetros de administração do setor privado, a partir da lógica de competitividade, eficiência, eficácia, desempenho e produtividade, conforme o modelo neotayloriano de condução das questões públicas. Nesse contexto, a educação é gerida pela lógica da economia, com a diminuição das despesas educacionais, com parceria de instituições privadas e a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. O Estado, nesse processo, passou a ser responsável pela regulação, controle e avaliação das instituições públicas de ensino. Nesse sentido, ele reduz sua atuação e deixa de cumprir sua responsabilidade de provimento da educação pública (Silva; Teixeira, 2022).

No contexto de reformas educacionais, o Brasil buscou articular os interesses dos empresários e da elite nacional aos princípios das organizações multilaterais. O processo de implementação das reformas na educação pública trouxe “[...] a precarização e responsabilização dos docentes e a precarização das condições de trabalho e responsabilização pelos resultados das ações desenvolvidas” (Echalar, 2021, p. 189).

A respeito das origens e fundamentos, o movimento reformista culminou no nascimento de uma nova direita, que procurava combinar os princípios do liberalismo econômico com o autoritarismo social. Ocorreu a união dos interesses dos conservadores e dos grupos empresariais para a transformação da educação aos moldes da Nova Gestão Pública (Silva; Teixeira, 2022). Essa nova direita, juntamente com seus aliados, implementou essas reformas que “[...] desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (Freitas, 2018, p. 22).

Freitas (2018) afirma que o neoliberalismo buscava garantias contra a narrativa da esquerda comunista, não só pelo viés econômico, mas também pela via ideológica, quando procurava:

[...] garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal (Freitas, 2018, p. 23).

O autor ainda indica que a educação tem sido sequestrada pelos empresários para atender aos seus interesses ideológicos de disputa, passando a ser vista como um serviço e não como um direito. O Estado, por não cumprir o seu papel de garantir educação pública e de qualidade para todos, viabiliza justificativa para a sua terceirização/privatização. No viés ideológico, a terceirização também oportuniza:

[...] um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (Freitas, 2018, p. 29).

A reforma também permite no campo técnico que a escola esteja alinhada às necessidades dos processos produtivos, sendo coordenada pela “[...] OCDE e agências internacionais, visando à inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda” (Freitas, 2018, p. 29). O sistema de educação nessa perspectiva acaba atendendo aos interesses do capital, fato que contribui para a legitimação e ampliação da estratificação e divisão social (Peixoto; Echalar, 2017).

Freitas (2018) aponta que, no neoliberalismo, a educação é vista em uma perspectiva de sociedade de livre mercado, em que os cidadãos, por meio de seus méritos, atingem determinada posição na sociedade. A fonte de liberdade pessoal e social nesse modelo de sociedade é atingida principalmente pelo empreendedorismo. Em suma, o Estado deveria distribuir *vouchers*⁴ para os pais dos alunos escolherem a melhor escola do mercado. Assim, os pais deixam de ser atendidos pelo serviço público de educação e se tornam clientes das escolas pagas com os *vouchers* ou clientes das escolas privadas financiadas pelo governo, as escolas *charter*⁵. Com relação às finalidades da educação, Freitas (2018) infere que os reformadores visam à:

[...] implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 41-42).

Tal condição nos indica que a educação pública brasileira de gestão pública se encontra em perigo, em função das ideias defendidas pela nova direita neoliberal, pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas ideias defendidas pela centro-esquerda das sociais-democracias. Enfim, um ataque à “escola pública de gestão pública” é um

⁴ “Em 1980, o governo militar do Chile iniciou uma nova e drástica reforma, descentralizando o controle das escolas públicas para os municípios e passando a financiar as escolas públicas e a maioria das privadas de acordo com um sistema de *vouchers*. A partir de então, o financiamento das escolas passou a flutuar de maneira diretamente proporcional às matrículas mensais e a esse subsídio por estudante - ou *voucher*, como frequentemente se fala” (Brooke, 2012, p. 219).

⁵ “Escolas *charter* são escolas financiadas publicamente que operam fora do controle direto dos distritos escolares locais, conforme uma concessão pública que lhes dá maior autonomia que outras escolas públicas na definição de seus currículos, seu ensino e suas operações. Seus estudantes, ou os pais desses, escolhem a escola, ao invés de receberem uma designação baseada em sua localização residencial” (Brooke, 2012, p. 228).

ataque à democracia (Freitas, 2018, p. 54). O discurso da reforma empresarial da educação é perverso, visto que:

Com isso, o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. A utopia que move a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado (Freitas, 2018, p. 56-57).

Logo, a destruição dos sistemas públicos de ensino é uma agenda que oculta a reforma empreendida pelos empresários e organizações multilaterais.

Repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente: possível(is) caminho(s) para a resistência

No caminho de destruição da educação pública, foi se cumprindo outro objetivo da reforma, o controle do processo educativo, sendo a escola colocada sob os cuidados da administração empresarial (Freitas, 2018). O processo de precarização tem atingido os profissionais da educação, por meio da inserção de concepções e formas de gestão privadas na gestão do ensino público:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização, somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem

interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (Freitas, 2018, p. 104).

Os ideais defendidos pela gestão privada - *accountability* meritocrática e privatização - vão ganhando espaço no setor público, precarizando o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas redes de educação básica. Em vista disso, Freitas (2018, p. 105) argumenta que o tecnicismo ressurgiu nessa segunda onda neoliberal sobre o trabalho do professor, com a utilização de plataformas de aprendizagem *online*, utilizando tecnologias que refletem “[...] em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem”. Assim, assistimos ao setor empresarial pressionando o poder público em direção à implementação de políticas públicas que atendam aos seus interesses ideológicos capitalistas, logo, o trabalho do professor é diretamente impactado nesse processo.

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho (Freitas, 2018, p. 108-109).

Peixoto e Echalar (2017, p. 522), ao discutirem as políticas públicas de inclusão digital na escola pública brasileira, argumentam que “Considerar o trabalho docente apenas como um conjunto de operações técnicas a ser avaliado por meio de seus resultados aparentes e imediatos é uma forma de degradar a sua importância social”. A discursividade aludida pelas mídias e governos é que a inserção das tecnologias digitais impõe novos paradigmas pedagógicos e, com isso, novas responsabilidades e formas de atuação docente. É verdade que tal ação pode provocar adequações de

estratégias de ensino, mas pressupostos como o da motivação efetiva para aprender, colaboração, cooperação e interatividade são oriundos das relações entre estudantes, professores e as bases pedagógicas intencionalmente planejadas pelo último para tal fim. Nesse contexto, é importante compreender o trabalho docente como categoria central da profissão de professor, que está permeado por relações sociais, culturais e epistemológicas, cujas ações pedagógico-didáticas intencionais, em condições concretas de ensino e aprendizagem, irão garantir ou não tais pressupostos.

O estudo que Echalar (2021) realizou nas políticas de inserção de tecnologias nas escolas da rede estadual goiana, por exemplo, assevera que os professores acabam aderindo involuntariamente ao projeto empreendido pelos organismos multilaterais. Os projetos dos governos na última década estão marcados pela discussão da eficiência e produtividade, o que amplia o processo de precarização do trabalho, da formação continuada e sem infraestrutura, técnica e pedagógica, pois os docentes acabam por utilizar metodologias e recursos que lhes estão disponíveis ou que são comprados com sua renda. O professor em Goiás tem seu trabalho controlado pelas diretrizes dos reformadores:

Quando gerenciado e avaliado por resultados, o trabalho docente passa a ser orientado pela performatividade, por sua performance em diferentes segmentos, e o valor de todo o trabalho docente é balizado pelo sucesso competitivo e por índices alcançados. Em outras palavras, possui mérito o profissional que conseguir cumprir as metas para o ensino da matriz curricular, aplicar o material didático a ele disponibilizado e melhorar a nota dos estudantes em relação ao Ideb (Echalar, 2021, p. 190).

Para pensar a unidade trabalho-formação, Peixoto (2019) sinaliza ser necessário o resgate do sentido do trabalho do professor, frente à reforma empresarial da educação pública, e a inserção do uso de tecnologias digitais.

[...] o movimento da profissionalização visa inserir os professores em reformas de caráter mercadológico que desvalorizam o seu trabalho. A

dignidade docente pode ser resgatada em um tipo de formação que não pode se reduzir à lógica instrumental, que prioriza o domínio de operações técnicas baseadas em habilidades e competências. Ela precisa discutir conhecimentos como produções históricas que alcançam validade universal de forma que permitam a relação entre o geral e particular, colocando o sujeito numa perspectiva de compreensão de sua realidade. Ao valorizar as relações dialéticas entre o homem e o meio histórico-cultural, esta formação propõe uma apropriação histórica das tecnologias digitais em rede, discernindo os diferentes estratos que estas compreendem. Ao questionar a origem e a finalidade social das tecnologias, recusa tanto a sua neutralidade como a sua autonomia em termos didático-pedagógicos (Peixoto, 2019, p. 118).

A desvalorização profissional dos professores é acompanhada pela sua desqualificação na formação inicial e no exercício da profissão docente, atendendo à lógica empresarial do mercado capitalista (Freitas, 2018). A respeito da desqualificação dos professores no contexto das reformas, Oliveira (2003, p. 33) argumenta:

Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes - pela negação e desprezo pelo seu saber profissional -, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais.

Não deveria caber uma Base Curricular Nacional de Educação Básica que regulamenta a formação de professores e os conteúdos a serem ensinados. Em especial, quando é pautada em uma tendência pragmática que tende a reduzir a formação teórica necessária para a formação inicial e continuada dos professores, gerando assim uma desqualificação desses profissionais.

Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação

do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão (Freitas, 2018, p. 105-106).

De um modo geral, esse sistema impõe aos professores a complementação por bônus, caso seus alunos atinjam o desempenho esperado nos testes padronizados. Freitas (2018, p. 109) assevera que “[...] os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização”. Os reformadores consideram que os professores trabalham melhor se não tiverem estabilidade do seu trabalho, pois poderiam perdê-lo a qualquer momento.

Tais ações sempre se fundamentam na falaciosa justificativa de melhoria na qualidade da educação básica. O conceito tem sido pensado e ancorado na lógica de mercado pelos reformadores da educação, baseados nos resultados alcançados pelos alunos nos testes e avaliações em larga escala, aplicados nas escolas públicas de ensino (Rosa; Santos, 2015).

A qualidade da educação não pode ser compreendida apenas como uma nota alcançada pelos alunos na Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM e a qualidade da escola não pode ser compreendida como seu IDEB. Há outras questões que precisam ser consideradas, o rendimento dos alunos em testes padronizados nacionalmente é apenas uma delas, é a que menos pode nos dizer sobre a qualidade do ensino, pois é pontual e analisa o produto, não o processo (Rosa; Santos, 2015, p. 667-668).

Ao contrário da visão empresarial, a qualidade da educação pública tende a se desenvolver com uma melhor formação científica e cultural dos professores e

estudantes, juntamente com melhores condições materiais de trabalho. Desse modo, a concepção de qualidade de educação que defendemos está envolta em uma totalidade dialética, com a defesa do acesso, permanência, aprendizagem e progresso dos níveis de educação básica, não se restringindo aos testes padronizados. Para Libâneo (2018, p. 81-82), uma escola organizada para oferecer uma educação de qualidade para seus alunos precisa:

[...] assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem que visa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, de acordo com uma orientação crítica. Trata-se de uma escola capaz de articular, no seu currículo e em suas práticas pedagógico-didáticas, a formação cultural e científica centrada no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, por meio dos conteúdos, com as práticas socioculturais em que se manifestam conhecimentos, modos de agir, diversidades sociais e culturais, redes de conhecimento etc., de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida.

As políticas educacionais que buscam a melhoria da qualidade da educação devem se associar a políticas de diminuição das desigualdades sociais presentes na sociedade, bem como à formação coletiva, emancipatória e integral dos professores e, para isso, é preciso pensar um novo projeto de sociedade (Echalar, 2021; Rosa; Santos, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente texto foi analisar as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente para pensarmos a melhoria da qualidade da educação pública. A breve contextualização sobre as repercussões das reformas educacionais engendradas nos sistemas públicos de ensino nos permite perceber que

empresários e organizações multilaterais na educação pública ocultam os interesses dos reformadores, que visam fazer da educação uma mercadoria.

Os possíveis caminhos para a resistência às políticas da reforma empresarial da educação devem se associar às políticas de diminuição das desigualdades sociais para buscar a melhoria da qualidade da educação pública e da gestão pública no país, bem como a uma sólida formação inicial e continuada de trabalho e boas condições concretas para o ensinar e aprender. Além disso, acreditamos que a melhoria da qualidade da educação pública é possível por meio da defesa de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo e na participação de professores, da gestão pública, articulada com estudantes e comunidade.

Em suma, é preciso que se resista às políticas da reforma empresarial da educação, por meio da defesa da exclusão da Lei de Responsabilidade Fiscal atrelada à educação, para que haja garantia dos investimentos e recursos necessários para a área educacional, bem como a efetivação do Sistema Nacional de Educação articulado a um novo Plano Nacional de Educação (PNE) que se apoie em programas progressistas de combate à privatização da educação pública; a valorização da gestão democrática; a promoção de avaliações amostrais e não censitárias para pensar a qualidade da educação e a redução do número de alunos em sala de aula, para que o professor consiga desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade.

É preciso que se lute pela revogação da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com propostas para o ensino fundamental e médio e da Lei da Reforma do Ensino Médio. Salienta-se também a luta contra a desprofissionalização dos professores e a garantia das condições de trabalho necessárias para a formação integral dos estudantes, com pagamento do piso salarial e plano de carreira devidamente consolidado que lhes é devido, dentre outras medidas.

Concluimos que a defesa da educação pública de gestão pública é um importante caminho para resistir às políticas da reforma empresarial da educação.

Compreendemos, também, a importância da defesa da construção de um novo modelo de sociedade apoiado em políticas educacionais e sociais que busquem a diminuição das desigualdades sociais e melhores condições de vida, saúde e trabalho para todos.

REFERÊNCIAS

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ECHALAR, Jhonny David. **Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)**. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11807>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

PEIXOTO, Joana. Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: diversidade e tecnologias digitais**, v. 3, 2019. p. 103-123.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 20, n. 3, p. 507–526, 2017. DOI:

10.18224/educ.v20i3.6836. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6836>. Acesso em: 27 maio 2024.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; TEIXEIRA, Ricardo Antônio. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; TEIXEIRA, Ricardo Antônio. Reforma educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás. **RBPAE**, v. 37, n. 3, p. 1181 - 1198, set./dez. 2021.

5

TRABALHO DOCENTE E O CURRÍCULO DE RESULTADOS:

entre o discurso de qualidade e a regulação do trabalho

Marcilene Pelegrine Gomes - UFG

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar criticamente, a partir de pesquisa bibliográfica, a relação entre o discurso de qualidade da educação básica fundamentado nos resultados aferidos por avaliações estandardizadas, externas à escola, e o controle e a regulação do trabalho do docente na escola pública. Parte-se da premissa de que, no atual contexto educacional brasileiro, a regulação do trabalho docente por meio das políticas (nacionais e locais) de avaliação em larga escala reafirma uma lógica instrumental de currículo de resultados que nega e desvaloriza a autonomia didático-pedagógica dos professores e da escola (Libâneo, 2019a).

Em 2024, o governo de Goiás comemorou entusiasmadamente, em diferentes mídias e redes sociais, o 1º lugar do estado no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb)⁶ de 2023, propagando que esse resultado revela a qualidade da escola

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo governo federal em 2007 para aferir a qualidade da educação básica no Brasil. A cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) calcula e divulga os resultados obtidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas. O índice é calculado a partir de duas fontes de dados: o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para quantificar os resultados obtidos, os valores/pontuações do Ideb combinam

pública da Rede Estadual e o compromisso do governo com a melhoria da educação básica (Goiás, 2024a). Paralelo à realidade comemorada pelo governo estadual, os dados do sindicato da categoria docente em Goiás evidenciam que, ao longo das últimas décadas, as gratificações provenientes da movimentação na carreira por tempo de permanência na profissão (progressão horizontal) e por estudo (especialização, mestrado e doutorado), incorporadas ao vencimento dos professores e, portanto, garantidas em situações de licenças e aposentadorias, foram substituídas por bonificações que podem ser suspensas caso os professores não atendam às metas previstas para a escola e para o sistema estadual. Verifica-se também o alto controle quanto aos conteúdos ensinados por meio da orientação curricular e envio de material didático-pedagógico que regula o tempo e o espaço da aula e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem com foco na preparação/treinamento dos alunos para os testes externos standardizados estaduais e nacionais (Goiás, 2024b).

Este estudo não tem como foco analisar a realidade educacional e a carreira docente na rede pública estadual de Goiás, contudo, é possível tomá-la como emblema para problematizar a lógica instrumental de qualidade imposta por meio de um currículo neoliberal de resultados, que transforma o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem em instrumentos de treinamento de alunos para que a escola e, conseqüentemente, o sistema de ensino tenham o “melhor Ideb do país”. Isso expressa uma lógica de currículo e de avaliação que se contrapõe à autonomia e valorização do trabalho docente e da formação humana crítica.

Metodologicamente, este estudo configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo e fundamentada na pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica pautou-se no estudo de artigos e livros que versam sobre políticas educacionais, currículo escolar, trabalho docente e avaliação. Apresenta-se como problemática norteadora: em que medida é possível afirmar a autonomia docente no atual

duas variáveis educacionais: o fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala de Português e Matemática (Brasil, 2007).

contexto de regulação e padronização do trabalho didático-pedagógico por meio do currículo de resultado e da avaliação em larga escala?

A “autonomia” do professor em tempos de currículo de resultados como forma de regulação do trabalho docente

O trabalho docente é entendido como uma totalidade de relações que envolve condições subjetivas – processos de formação e mobilização para o trabalho - e as condições objetivas, condições efetivas de trabalho (organização e gestão do trabalho pedagógico, participação no planejamento escolar, preparação de aula, acesso ao material didático, jornada de trabalho etc.), remuneração e carreira do professor (Basso, 1998). Na contramão desse entendimento, as políticas educacionais fundamentadas na lógica instrumental do currículo de resultados, focadas na preparação discente para os testes em larga escala, externos à escola, reduzem o trabalho docente ao ato de treinar os alunos para a realização de provas e testes, negando e desvalorizando a autonomia didático-pedagógica do professor no planejamento do ensino e das aulas.

Entende-se por currículo de resultados a organização e a orientação curricular centrada na definição de conteúdos de ensino e de práticas educativas voltadas a atender de forma imediata e instrumental às exigências de funcionamento dos testes padronizados e do mercado de trabalho. Portanto, orientam-se pela definição dos conteúdos considerados mais válidos a serem ensinados na escola na perspectiva de obtenção de resultados nos testes em larga escala, em grande medida, desvinculados de uma visão crítica e humanística de formação integral dos sujeitos mediada pelos conhecimentos historicamente sistematizados nas diferentes áreas: ciências, linguagens, artes, filosofia, entre outras. Essa lógica de currículo articula-se a uma compreensão neoliberal restrita e economicista acerca das finalidades da escola, sobretudo, da escola pública básica.

No contexto de disputas ideológicas em relação às finalidades educativas, a hegemonia do modelo neoliberal impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo. Por sua vez, as políticas educacionais decorrentes dessa visão remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências”. Os resultados desse currículo são monitorados por sistemas de avaliação em escala visando ao controle do trabalho das escolas e dos professores (Libâneo, 2019a, p. 10).

Libâneo (2019a, 2019b) afirma que a proposição de um currículo de resultados se alicerça na busca de resultados de aprendizagem imediatos e quantificáveis por meio de métodos de ensino centrados na transmissão e armazenamento de determinados conteúdos com vistas ao treinamento para responder aos testes em larga escala. A visão de currículo de resultados alia-se à lógica neoliberal de educação, na medida em que nega a validade do conhecimento científico articulado à formação cultural dos sujeitos e assenta-se em competências e habilidades mensuráveis exigidas pelo mercado de trabalho, dissociadas de conteúdos significativos para a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, fundamenta-se e legitima-se sob os pilares da educação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, instaurando a ideia de mérito individual, de competitividade e de regulação externa ao currículo, ao trabalho do professor e da escola. Portanto,

Este modelo de currículo por resultados, que marcou toda uma geração de alunos nos últimos 30 anos, vem culminando numa qualidade restrita das aprendizagens escolares. A par da obrigação de resultados – cuja implantação nas políticas educacionais brasileiras visou muito mais a atender a problemas de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano –, a institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas vem trazendo consequências nefastas ao trabalho pedagógico nas escolas (Libâneo, 2019b, p. 14).

Os testes em larga escala, integrantes da política nacional de avaliação regulada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁷, são instrumentos de avaliação/quantificação da qualidade da escola básica para a composição do Ideb. Os resultados dos estudantes nesses testes são utilizados por governos neoliberais como instrumentos de regulação e de controle do trabalho didático-pedagógico das escolas e dos professores. A regulação do processo de ensino-aprendizagem por meio de instrumentos de avaliações externas impõe que a escola e os professores ajustem o currículo e as práticas educativas para atender aos conteúdos mais “cobrados” nos testes standardizados nacionais e locais. Dessa forma, os documentos curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, e locais cumprem a tarefa de regular o que é ensinado nas escolas para que os alunos saiam bem nos testes externos à escola.

De acordo com Libâneo (2019b),

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade. Numa escola em que os professores ocupam o tempo das aulas para preparar os alunos para responder [a] testes não há lugar para um professor que organiza e orienta, passo a passo, a aprendizagem dos alunos para ajudá-los a pensar e atuar com conceitos e desenvolver sua personalidade (Libâneo, 2019b, p. 47).

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído pela Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, e é operacionalizado por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem como eixo estruturante a implementação e o monitoramento de avaliações externas em larga escala para aferir os índices e indicadores da educação básica brasileira. Com a criação do Ideb, tornou-se instrumento fundamental para a aferição do índice.

⁸ Documento normativo, orientador e padronizador do currículo da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Prescreve as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nacionalmente por meio de conteúdos e objetos do conhecimento dos diferentes componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a concepção de currículo de resultados, evidenciada na BNCC (Brasil, 2018) e em diferentes documentos curriculares regionais e locais (Macedo, 2019), reforça e legitima a visão neoliberal de formar subjetividades conformadas, conformadoras e disciplinadas para o mercado de trabalho. Essa visão está fundamentada em uma lógica economicista e instrumental, que visa oferecer aos alunos competências e habilidades mínimas requeridas pelo mercado de trabalho e não o desenvolvimento integral das potencialidades das crianças e adolescentes, negando a autonomia didático-pedagógica dos professores em planejar e desenvolver, por meio dos componentes curriculares, o seu plano de ensino, considerando os conhecimentos de sua área de formação e os elementos didático-metodológicos dessa área. O professor é visto e tratado como aquele que deve reproduzir, de forma passiva e acrítica, as orientações emanadas pelos órgãos oficiais.

Compreendendo o currículo como um território político-pedagógico de disputas de poder (Arroyo, 2013) e como um projeto intencional de formação de determinados seres humanos (Macedo, 2019), é possível afirmar que, ao longo das últimas décadas, as orientações curriculares e as políticas de avaliação externa da aprendizagem discente, como instrumentos de poder e regulação, caminham na contramão da valorização e fortalecimento da autonomia didática e pedagógica da escola e dos professores. No âmbito do trabalho didático-pedagógico, essa forma de regulação interfere na compreensão e na relação que o professor estabelece com o seu trabalho, na forma como ele escolhe, planeja o ensino e desenvolve sua aula, na maneira como ele avalia a aprendizagem discente, na sua compreensão sobre para que serve o currículo e, sobretudo, para que servem as escolas. Portanto, o trabalho do professor, no contexto de currículo de resultados, evidencia e sofre as tensões, as disputas de poder características de uma lógica instrumental voltada para o treinamento dos sujeitos, sejam eles alunos ou professores, em nome de uma suposta qualidade da escola e da aprendizagem que nega o sentido e a importância

da autonomia e do próprio trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que, no Brasil, o conceito e a concepção de educação de qualidade ganharam destaque nas políticas educacionais e, em especial, nas políticas curriculares, a partir da reforma educacional da década de 1990. Para Silva (2009), falar de qualidade da educação não é tarefa simples, pois envolve ideias e contextos complexos e “movediços”. Para a autora, ao falar de qualidade, um primeiro aspecto que merece ser reiterado é o caráter histórico e social (portanto, transitório) do conceito de qualidade, o que equivale a dizer que, no Brasil, em diversos momentos históricos e governos, o conceito foi tomado com significados diferentes e, em muitos casos, divergentes para legitimar determinadas decisões políticas no campo do currículo, da formação de professores, da gestão e organização da escola pública.

No âmbito das políticas educacionais, o conceito sofreu alterações ao longo do tempo e dos contextos político-partidários, expressando os interesses, as concepções, os projetos e o poder de articulação e mobilização das forças sociais e econômicas em disputa no cenário social e político brasileiro. Embora sejam distintas as concepções e as representações acerca da qualidade da educação e da escola pública, os contextos a partir dos quais elas se originam e se desenvolvem incidem nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas para a educação básica, demarcando rupturas e continuidades que definem o lugar da educação e da escola no Brasil.

De acordo com Enguita (1996, p. 95), a partir do final da década de 1970, a busca pela qualidade da educação básica se converteu em uma meta mobilizadora de discursos e de ações políticas em diferentes países do mundo ocidental; até mesmo os governos “[...] que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá quais forem”. Para o autor, o termo “qualidade da educação”, pela sua polissemia,

[...] pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (Enguita, 1996, p. 95-96).

Pelos vários significados do termo e pela ambiguidade de formulações e de expectativas, falar de qualidade da educação básica pressupõe explicitar teórica e metodologicamente o que se entende e o que se espera de uma educação de qualidade. Segundo Beisiegel (2005), a garantia da oferta, do acesso e da permanência na escola das crianças das camadas populares, historicamente excluídas dos sistemas de ensino, foi, na década de 1980, um elemento importante para o debate político e acadêmico em torno da qualidade do ensino na escola pública. Compreendia-se que a qualidade estava diretamente vinculada à garantia do acesso à escola. Na década de 1990, o debate sobre qualidade reverberava na ideia de acesso e universalização do ensino fundamental e, posteriormente, esse debate, no contexto da reforma educacional⁹, vinculará qualidade aos resultados da aprendizagem mensurados nos testes externos e em larga escala.

De acordo com Libâneo (2013, p. 67), a qualidade da escola está referendada pela capacidade pedagógica e organizacional de ampliação das aprendizagens dos alunos; assim, “[...] o que confere qualidade ou não aos sistemas de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, ou seja, o que se ensina, o como se ensina e o que o aluno faz com o que aprende”. Para Silva (2009, p. 217), qualidade da educação, pela sua natureza complexa e polissêmica, é um conceito que exige que se

⁹ A partir da década de 1980, a relação entre qualidade da educação básica e a criação de sistemas e instrumentos de avaliação externa para medir e monitorar, em larga escala, a aprendizagem discente tornou-se, em âmbito mundial, um “mantra” na retórica dos formuladores de políticas para a escola pública. Mantra que, conforme aponta Afonso (2001, 2009), orientou a reforma educacional em diferentes países capitalistas do mundo ocidental. Para compreender-se esse movimento, é fundamental apreender-se a vinculação entre a avaliação externa e a qualidade da escola pública no contexto de reestruturação produtiva que exigiu do Estado um novo papel social e político no processo de regulação/desregulação da relação entre capital, trabalho e sociedade.

tensionem as questões sociais, econômicas, políticas e subjetivas que interferem dialeticamente nos tempos e nos espaços do ensino e da aprendizagem na escola e na sala de aula.

No universo polissêmico do uso e abuso do termo “qualidade”, no caso específico das políticas curriculares para a educação básica, a padronização do currículo escolar por uma BNCC passou a compor e fundamentar os discursos de governos e institutos privados em torno da qualidade da escola básica. A padronização do currículo articulada à política nacional e locais de avaliação externa da aprendizagem discente, aferida por meio de testes standardizados e pelos índices da educação básica, compõem o cenário de regulação e controle do trabalho docente. Nessa lógica, a qualidade da escola e da aprendizagem das crianças é mensurada pela média dos resultados obtidos nos testes externos de larga escala. É importante afirmar que, no campo das políticas educacionais, esse discurso não é novo, pois, como lembra Silva (2009), desde a década de 1990, já está articulado às ações do Ministério da Educação (MEC), das secretarias de educação, dos meios e das redes de comunicação que se sentem com autoridade para falar de educação e escola.

A busca da qualidade anunciada na BNCC, como síntese da lógica de currículo de resultado, sintetiza relações de poder, concepções de educação, de escola e práticas complexas e, muitas vezes, divergentes que repercutirão na organização do trabalho pedagógico e, portanto, no trabalho docente. Segundo Rocha e Pereira (2019, p. 205),

A política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses etc.

Mesmo considerando que os processos de implementação de uma política curricular e uma política de avaliação não seguem uma linha linear de implementação, pois são mediados por vários fatores e contradições, contextos, interpretações e sujeitos, o atual contexto educacional nacional e local, pelo que anuncia e evidencia, interfere diretamente no trabalho do professor. Essas políticas, de forma desigual e combinada, têm o poder de impactar os conteúdos da formação continuada dos professores, a escolha do material didático, os procedimentos didático-pedagógicos de ensino, a organização da escola e da carga horária semanal das disciplinas ou componentes curriculares, entre outros aspectos de organização e gestão do trabalho pedagógico.

No contexto das escolas públicas, as políticas focadas na implementação da BNCC e na avaliação externa e standardizadas das aprendizagens dos alunos, centradas no aumento dos números do Ideb, em grande medida, induzem à padronização dos conteúdos de ensino, padronizam, em escala nacional, a formação de professores, o material didático e a avaliação da aprendizagem. Mas em que medida os professores são consultados ou participam dessas definições? Segundo Macedo (2016) e Rocha e Pereira (2019), os profissionais da educação e as escolas têm pouca participação e poder de definição no processo de implementação e avaliação dessas políticas. Assim, como afirmar que as atuais políticas, de currículo ou de avaliação, trarão qualidade à educação, à escola e à aprendizagem quando o professor, sujeito central do processo de implementação de uma política educacional para a escola, foi alienado do processo de participação e planejamento em políticas e ações que interferem diretamente no planejamento e realização do ensino, da aula, do trabalho docente? Segundo Macedo (2016), o envolvimento do professor é fundamental na definição de quais conhecimentos e conteúdos são “mais válidos” para a formação dos alunos da educação básica.

Para Rocha e Pereira (2019), a negação da importância do professor nas definições curriculares evidencia uma lógica típica da gestão empresarial, que se caracteriza pela negação da relação intrínseca entre a prescrição (como política curricular) e o trabalho docente (como prática curricular). Essa lógica oculta, portanto, o movimento dialético entre a política curricular e a prática cotidiana nas instituições de ensino para além das dimensões didático-metodológicas da sala de aula na educação básica.

Nessa lógica, não se defende, muito menos se valoriza a autonomia do professor, uma vez que, para os defensores desse modelo de política curricular, a qualidade da educação perpassa pelo controle do ofício de ensinar do professor e da escola. Esses sujeitos reforçam a crença, difundida pelas políticas educacionais nas últimas três décadas, de que a qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem será alcançada por meio da implementação de políticas de avaliação standardizadas e índices educacionais que medem e regulam a eficácia da educação básica. As condições de trabalho, a autonomia, a valorização e a carreira docente não são colocadas como elementos importantes para a garantia da qualidade anunciada.

Nessa perspectiva, a formação docente, inicial e continuada, desvinculada da carreira e da valorização do trabalho docente, deve estar submetida à lógica de competências e habilidades prescritas na BNCC ou nas matrizes dos testes em larga escala. Considerando os estudos de Ball (2005), é possível afirmar que o projeto em curso reafirma o papel mínimo do Estado na definição e implementação de políticas públicas estruturantes da educação brasileira e a atuação máxima na regulação do currículo por meio da avaliação e da regulação do trabalho docente, sendo este, por sua vez, compreendido e regulado pela *performatividade*. Segundo Ball (2005, p. 543),

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou

de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

A lógica de *performatividade*, atrelada à ideia de qualidade dela subjacente, exige a regulação e a padronização do trabalho do professor. Para Moreira (2001), o foco na regulação externa do trabalho docente, caracterizado pela lógica de controle e produtividade econômica, “não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor” (p. 27). Nesse sentido, numa perspectiva crítico-progressista de educação, a ideia de que, por meio de uma base nacional, poder-se-á regular a formação e o trabalho docente caminha na contramão da autonomia docente e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A autonomia e a valorização da formação e do trabalho docente são estruturantes de mudanças no sistema educacional e, portanto, da qualidade da escola. Essa premissa, ao ser negada ideológica e constantemente pelas políticas neoliberais, retira do professor o protagonismo na proposição e efetivação da política curricular, desconsiderando que será ele o responsável por colocar o “currículo em ação”. Isso evidencia que, na disputa de poder, em que a BNCC se tornou um epicentro do currículo da educação básica, as decisões curriculares são e serão controladas por sujeitos e instituições, em grande medida, externos ao processo de ensino-aprendizagem.

O pressuposto disso é de que o modelo gerencial, por meio de pacotes de gestão, currículo, formação de professores e tecnologias baseadas na lógica da qualidade total e da eficiência pode solucionar problemas educacionais. [...]. É nesta marcha de onde surgem projetos e políticas de currículo nacional atrelados às políticas de avaliação e formação docente que abarcam, segundo Ball (2001), categorias de mercado (relação público privado e a abertura para os setores empresariais-mercadoológicos), gestão (novas formas de gestão privada baseada no gerencialismo administrativo) e a performatividade (desempenho por resultados e mecanismo de controle e responsabilização docente) (Rocha; Pereira, 2019, p. 207).

De forma geral, é possível afirmar que a política curricular e de avaliação nacional, ramificada nas diferentes federações e secretarias de educação, evidencia um discurso normatizador e regulador do trabalho docente, alinhado intencionalmente às políticas educacionais de controle da ação do professor por meio da avaliação externa dos resultados da aprendizagem, da padronização e controle da formação docente e do material didático. Nesse modelo de política educacional, o desempenho e a responsabilização docente são medidos pelos resultados dos alunos e da escola aos testes e não pela autonomia e protagonismo do professor nas escolhas curriculares e didático-pedagógicas.

A ideia de regulação do trabalho docente está explícita na compreensão de que alguém deve ensinar o professor a exercer a docência para que a escola tenha resultados, “qualidade”. Essa concepção de qualidade da educação articula-se à regulação e à responsabilização do trabalho docente. Nessa lógica, o professor é “preparado” não para compreender as concepções teóricas e metodológicas subjacentes à política curricular ou à política de avaliação, mas sim para “aplicar” o que está prescrito, o que está resolvido por outros sujeitos, alheios ao cotidiano da escola e da sala de aula.

A ação do professor reduz-se ao treinamento dos alunos para atingir determinadas competências e habilidades presas às demandas dos sistemas de avaliação externa em larga escala e às orientações dos formuladores de material didático e de testes. Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são definidos para serem trabalhados pelos professores com base numa lógica pragmática de preparação para os testes em larga escala, o fim do processo de ensino são os conteúdos e não a formação humana de forma integral e integradora. O processo de ensino-aprendizagem fica reduzido ao treinamento para aumentar os índices da escola e não para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e

do adolescente por meio da formação cultural e científica rigorosa, tal como defendido por Libâneo (2012, 2018, 2019b).

Nesse contexto, não há unidade em torno da ideia de que, na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, é necessário fortalecer os professores e a escola, sobretudo a pública, como *locus* central do trabalho docente e de aprendizagem cultural e científica de crianças e adolescentes, para além das competências e habilidades exigidas nos testes standardizados e no mercado de trabalho. Portanto, é necessário questionar e romper com a lógica de currículo de resultados que oculta a realidade educacional e transforma ensino em treinamento e o professor em treinador. Assim, o trabalho docente perde o seu caráter autônomo e transformador para se converter em uma ação fragmentada e alienada em que o professor não é dito como o sujeito central para pensar e elaborar a totalidade do trabalho docente, mas, sim, partes do trabalho. Em contraposição a essa lógica, é necessário compreender a escola, sobretudo a pública, como comunidade autônoma de aprendizagem para estudantes e para os professores, como afirma Libâneo (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas três décadas, está em curso no Brasil a implementação de diferentes políticas educacionais, sobretudo no âmbito do currículo e da avaliação, que interferem e regulam o trabalho docente em nome de uma suposta qualidade da escola. Pelo que essas políticas anunciam, orientam e realizam, apreende-se que elas se articulam política e epistemologicamente a uma lógica instrumental e neoliberal de resultados, em que a qualidade torna-se um dado quantificável por meio dos números do Ideb. Essa compreensão de qualidade, retoricamente defendida por governos de direita e, até mesmo, de esquerda, atrelada aos resultados quantitativos obtidos pelos alunos e pelas escolas em testes e índices externos, coaduna-se com a

lógica de controle e responsabilização do trabalho docente, negando ou contrapondo-se à ideia da importância de assegurar a autonomia e o protagonismo do professor no cotidiano escolar (Gomes, 2023).

A autonomia do professor passa necessariamente pelo reconhecimento de seu protagonismo, autonomia e autoria intelectual em pensar e desenvolver o trabalho por meio da elaboração do planejamento de ensino, da escolha do material didático, da definição das metodologias e atividades de ensino, da utilização de recursos didático-pedagógicos diversos, da escolha dos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem etc. A autonomia do professor também está vinculada à autonomia da escola em elaborar, implementar e avaliar democraticamente o seu projeto político-pedagógico. Vincula-se ainda à formação inicial e continuada de qualidade, à valorização profissional e ao direito à carreira e ao salário.

O protagonismo do professor nas definições curriculares e na participação no esforço de construção de uma escola de qualidade é constitutivo da autonomia, da valorização do trabalho e da carreira docente. Como afirma Moreira (2001), o reconhecimento do professor deve ser materializado em salários dignos, condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira docente estimulante, tempo para o planejamento e o desenvolvimento das atividades, assim como tratamento respeitoso por parte do Estado e dos meios de comunicação. Essas condições são fundamentais na busca da qualidade da educação e da escola pública, portanto, para além da retórica neoliberal de qualidade atrelada aos índices quantificados por testes standardizados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

ENGUITA, Mariano Fernandes. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 93-110.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Goiás tem o melhor IDEB do Brasil**. Goiânia, 2024a. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/goias-tem-a-melhor-educacao-do-brasil-ressalta-caiado-ao-comemorar-1o-lugar-no-ideb/>. Acesso em: 10 out. 2024.

GOIÁS. **Tabelas salariais da Rede Estadual de Ensino**. Goiânia: Sintego, 2024b. Disponível em: <https://www.sintego.org.br/tabelas-salariais-estadual>. Acesso em: 16 out. 2024.

GOMES, Marcilene Pelegrine. “É PRA SOCIALIZAR OU PRA ENSINAR?” Percepções e dilemas de professores em torno do currículo de resultados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola**. Goiânia: C&Alfa Comunicações, 2023, p. 123-149.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio. **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019a, 262 p. p. 1-27.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII EDIPE. Goiânia: UFG, 2019b. p. 33-56.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico. 2018, p. 45-88.

Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educ. Rev.** [online]. 2001, n. 17, p. 39-52. ISSN 0104-4060.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964/pdf_1. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

6

A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO:
formação humanística e inserção da UFG
no debate das quotas por meio do
Programa UFG Inclui

Israel Elias Trindade - UFG

Amone Inácia Alves - UFG

Heliny Carneiro Cunha Neves - UFG

INTRODUÇÃO

Falar da universidade brasileira é remontar a um passado de constante reconstrução, seja no que tange ao seu surgimento, no início do século XIX, efetividade enquanto instituição, primeiras décadas do século XX e expansão, com vistas à universalização, a partir dos anos 2010, quando se iniciou um profícuo debate em torno: da assistência estudantil, da expansão dos cursos por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), das cotas para estudantes das escolas públicas e grupos das comunidades tradicionais que adentraram esses espaços nos últimos anos.

Então, situar a Universidade Federal de Goiás (UFG) nesse contexto histórico é muito importante para entendermos como uma instituição criada em 1960, que atravessou muitos momentos da história brasileira, consolida-se na atualidade com uma importância não apenas para a sociedade goiana, mas como partícipe em

grandes debates no Brasil em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Assim, é objeto dessa escrita apresentar a UFG, apontando como se deu essa expansão, destacando o contexto dos cursos de Ciências Ambientais, Geografia, Engenharia Física, Física (bacharelado e licenciatura), Física Médica, Estatística e Matemática (bacharelado e licenciatura). Faremos isso em razão de essa escrita ser fruto da fala do Pró-Reitor de Graduação, Prof. Israel Elias Trindade, realizada em novembro de 2023. Convém dizer que as colações de grau são momentos de celebração da sociedade brasileira, quando a universidade outorga grau a profissionais qualificados que atuarão nos diversos espaços da sociedade.

Para ancorar os argumentos, utilizamos os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024), Regimento Geral da UFG e demais resoluções e normativas que atuam na organicidade da instituição, citando o Programa UFG Inclui. Então, apesar de ser direcionado à cerimônia feita, retoma questões que estão presentes na institucionalidade, como a apresentação de dados sobre os cursos.

Dividimos o texto da seguinte forma: na primeira parte, mostraremos como se deu o surgimento dos cursos apresentados. Em seguida, apresentaremos as principais ações da UFG. Finalizaremos com a mensagem deixada pelo Pró-Reitor aos estudantes por ocasião da formatura. Já avisamos ao leitor que é um texto otimista, pois reverbera o sentimento de quem está na gestão, que vê essa instituição crescer e sente emoção ao ver tantos jovens se formando!

1.1 A origem dos cursos na UFG

A UFG foi criada em 1960, por meio do Projeto n. 2.357/1960, que se tornou a Lei 3.834-C, em dezembro daquele ano, prevendo a criação da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras. Surgiu a partir do idealismo dos estudantes, que, por meio do movimento estudantil, fundaram a Frente Universitária Pró-Ensino Federal em Goiás, visando aglutinar as faculdades existentes: Direito, Farmácia e Odontologia, Engenharia, Medicina e o Conservatório Goiano de Música (Jornal da UFG, 2020) professor da Escola de Engenharia do Brasil Central.

Segundo Lena Castello Branco (*apud* Borges, 2018, *online*): “A Universidade Federal de Goiás, criada em 1960, inseria-se num clima de arrojo que expirava Brasília, o qual iria possibilitar o deslocamento no eixo das decisões nacionais do litoral para o interior do país”. Isso significava dizer que a criação das universidades representava a descentralização dessas instituições, fora do eixo Sudeste, como ocorria naquele tempo. Ela destaca que,

Superadas as dificuldades iniciais, atendidas as exigências formais, tornava-se possível aquilo que os fundadores sempre tiveram em mente: preparar novas gerações para assumirem uma sociedade que, acreditava-se, deveria ser mais justa e mais humana, até porque a educação haveria de possibilitar que assim fosse (*apud* Borges, 2018, *online*).

Nesse contexto, salienta-se a participação de Colemar Natal e Silva, que, diretor da Faculdade de Direito, instituição fundada desde 1898, conseguiu que o projeto fosse encaminhado ao Congresso Nacional em 1960, tornou-se o primeiro reitor em 1961, quando efetivamente se oficializou a instalação da universidade.



Fonte: Jornal da UFG, 2023.

Logo, no total, foram dez cursos de três unidades acadêmicas que tiveram as marcas na origem e na história da UFG: o Instituto de Matemática e Estatística (IME) e o Instituto de Física (IF), criados em 1964, ocasião do Golpe, a partir do Instituto de Matemática e Física, e o Instituto de Química e Geociência.

É importante lembrar que só passaram a se constituir como institutos em 1996, 1997 e 1996 respectivamente. Sobre esse ‘desenho’ das instituições de ensino superior, Cunha (2000, p. 26) assevera:

As formas de estruturação das universidades brasileiras têm seguido quatro modelos básicos: 1) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instância intermediária alguma; 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

A partir dos anos 1990, a estrutura universitária, que antes era organizada em departamentos e colegiados, passou a ser em institutos, o que trouxe ganhos quanto à descentralização de decisões e mais autonomia enquanto unidades.

Os três cursos supracitados estiveram presentes na I Semana de Planejamento da UFG em 1962, momento célebre, quando o professor Darcy Ribeiro, então ministro da Educação, esteve presente para discutir a necessidade de fortalecer o ensino superior brasileiro, para se ver que era um tema já necessário e urgente nessa instituição.

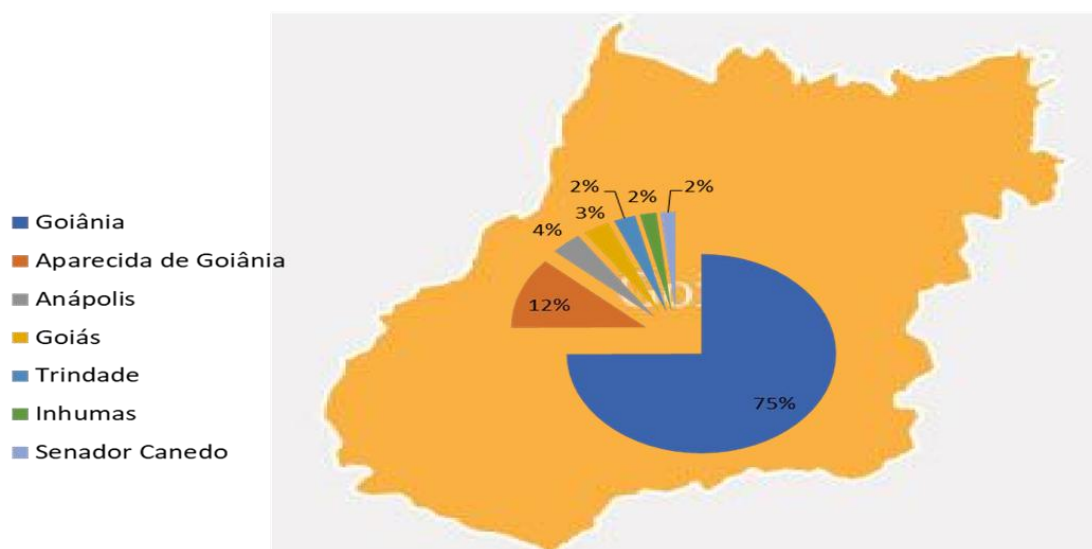
1.2 A atualidade da UFG

Em 63 anos de existência, a UFG já formou mais de 120 mil licenciados e bacharéis na graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. Com isso, a universidade forma jovens capacitados e competentes para exercerem o ofício para o qual estudaram. Ainda assim, não consegue atingir a totalidade dos estudantes brasileiros, pois pouco mais de 5% dos jovens de 18 a 24 anos conseguem acessar um ensino superior público de qualidade, o que destoa da previsão da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE): “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (PNE, 2014, p. 34).

No entanto, não podemos negar o quanto a universidade foi afetada em razão dos acontecimentos durante os anos 2018-2020, quando foi acusada de espaço da balbúrdia e desordem, com orçamento reduzido para 14.4% no período, inferior a 2013 (Mansur, 2024). Os recorrentes cortes orçamentários impactaram significativamente no funcionamento institucional.

Em termos de inserção social, a UFG possui atualmente estudantes de 185 municípios dos 244 do estado de Goiás. O mapa seguinte mostra a origem desses estudantes:

Figura 1 - Municípios de origem dos estudantes da UFG – 2022-2023

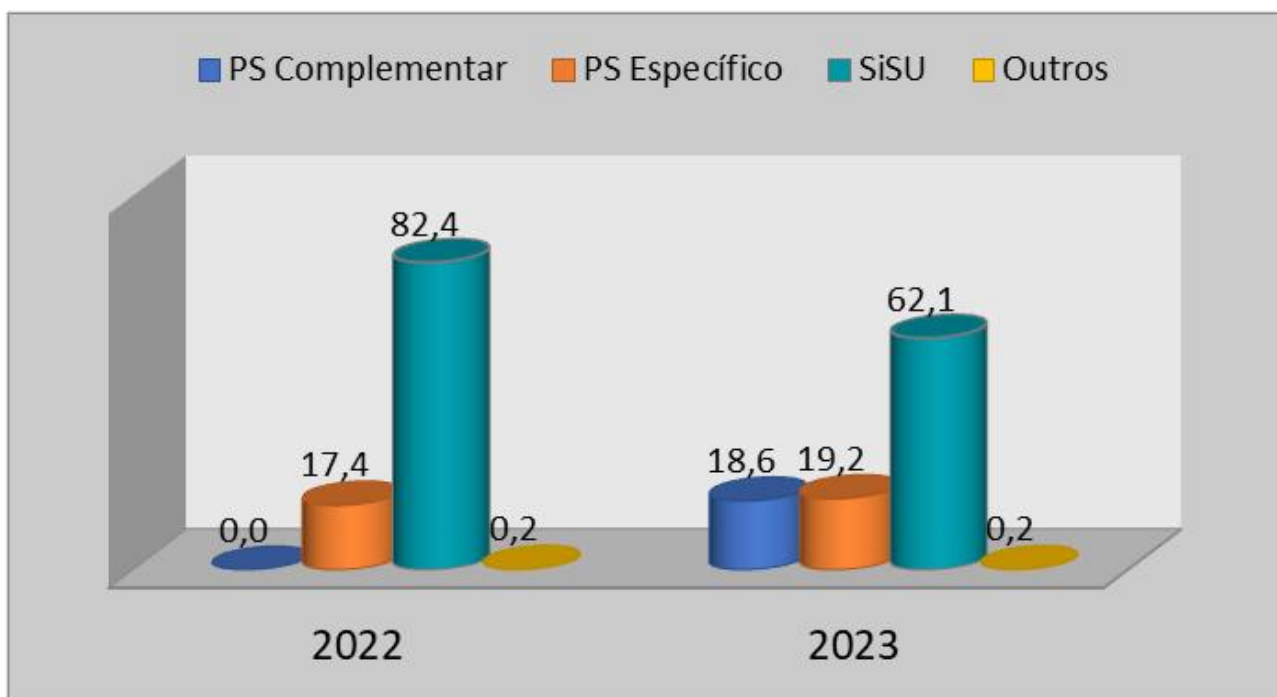


Fonte: Diretoria de Gestão Curricular (DGC), 2024.

A figura sinaliza que a maioria dos estudantes são da capital Goiânia, seguida das maiores cidades do estado, além de cidades circunvizinhas, perfazendo 85% dos estudantes que moram em Goiás, sendo que o restante vem de estados vizinhos, como: 275 Distrito Federal, 143 São Paulo, 149 Mato Grosso, 177 Minas Gerais, 143 Tocantins, 115 Bahia e 120 Pará. Sem sombra de dúvidas, com o surgimento do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a mobilidade entre estados da federação se tornou constante.

Como a UFG possui, para além do Sisu, o edital complementar, visando utilizar as vagas remanescentes para aumentar o acesso dos estudantes, o gráfico a seguir apresenta como se dá a entrada na universidade:

Gráfico 1 - Acesso dos estudantes



Fonte: Diretoria de Gestão Curricular (DGC), 2024.

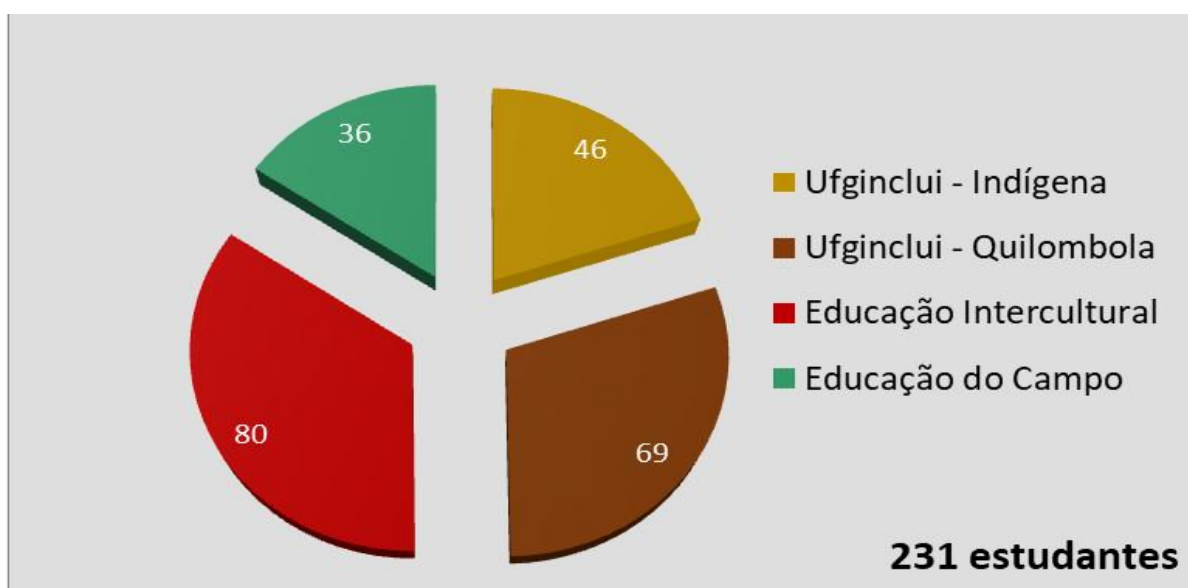
Como pode ser observado, até 2022 era apenas por meio do SiSU a forma de acesso ao ensino superior da UFG. Com a diminuição das taxas de permanência, o que provocou vagas ociosas, notou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras buscaram outras alternativas de acesso. O Edital complementar foi implementado com a finalidade de aproveitamento de vagas, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos anos 2010 até 2022, com o objetivo de dar oportunidade aos estudantes que participaram dos certames anteriores à entrada na universidade.

Outro dado importante a ser mencionado refere-se aos programas de inclusão que a universidade disponibiliza para os estudantes pretos, pardos e indígenas. O programa UFG Inclui foi criado em 2008, destinando uma vaga para candidatos com esse perfil, com a finalidade de promover a inclusão de grupos até então desconsiderados nas políticas públicas.

Observa-se que a UFG se adiantou ao programa de cotas, pois a Lei 12.711/12 foi criada quatro anos depois de a UFG possuir o programa próprio. A origem desse sistema remonta ao sistema de cotas, ações afirmativas com o fito de reduzir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, coibindo distorções, incorporando aqueles que cursaram todo o ensino médio em escola pública.

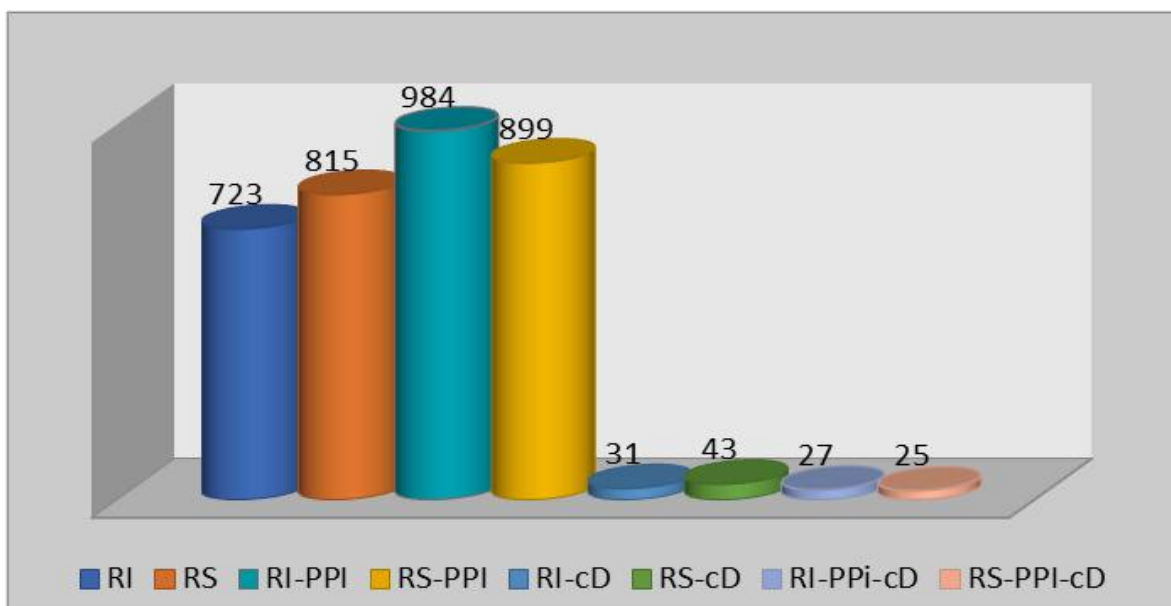
Entre os anos 2022 e 2023, percebeu-se a entrada significativa de quilombolas, o que fez avançar o debate da inclusão, permitindo que esses grupos entrassem na universidade por meio desse programa:

Gráfico 2 - Estudantes UFG Inclui



Fonte: DGC, 2023.

O gráfico seguinte apresenta o dado comparativo entre estudantes que advêm dos diversos programas de inclusão presentes na universidade: Renda Inferior / Renda Superior / Renda Inferior - Preto, Pardo ou Indígena / Renda Superior - Preto, Pardo ou Indígena / Renda Inferior - Com Deficiência / Renda Superior - Com Deficiência / Renda Inferior - Preto, Pardo ou Indígena - Com Deficiência / Renda Superior - Preto, Pardo ou Indígena - Com Deficiência.

Gráfico 3 - Acesso via programas de inclusão da UFG

Fonte: DGC, 2023.

Como pode ser visto, a universidade se reinventa ao longo da sua trajetória, ampliando o acesso, organizando melhor a permanência e encontrando estratégias de se tornar o mais inclusiva possível, garantindo a entrada/permanência de estudantes que até então não eram contemplados nas políticas educacionais brasileiras, rompendo com um histórico de exclusão, mas trazendo também desafios sobre como se portar diante dessa realidade que é nova.

Na próxima seção, apresentaremos o discurso proferido pelo Pró-Reitor de Graduação durante a cerimônia de colação de grau dos estudantes dos cursos de Ciências Ambientais, Geografia, Engenharia Física, Física (bacharelado e licenciatura), Física Médica, Estatística e Matemática (bacharelado e licenciatura), realizada em novembro de 2023.

1.3 Discurso da cerimônia de Colação de grau

Caros estudantes, professores e técnico-administrativos. Boa noite a cada pessoa que aqui se faz presente e aos que nos acompanham pela transmissão. Sinto-me honrado em presidir, em nome da Profa. Angelita Pereira Lima. É graças aos servidores e servidoras destas três importantes e históricas unidades acadêmicas que temos a UFG de hoje: uma instituição forte, respeitada e consolidada no cenário nacional e internacional. E devemos isso a toda a instituição, mas, em especial, aos professores e servidores. Graças ao trabalho de vocês que a UFG conseguiu formar, em 63 anos de história, mais de 120 mil licenciandos e bacharéis, só na graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento.

São jovens capacitados e competentes que, como esses que se formam hoje, têm contribuído de forma ímpar para com a construção de uma sociedade melhor, mais desenvolvida, mais justa e mais humana. Com mais ciência e menos negacionismo.

Me dirijo aos amigos e familiares aqui presentes. Bem-vindos à UFG: a casa da ciência, o maior patrimônio do povo brasileiro. Agradeço a vocês por terem confiado a formação acadêmica de seus filhos à nossa UFG! Parabéns pela conquista de seus filhos, que são suas também! Afinal, a presença, o apoio financeiro e emocional de vocês foram essenciais para que esses jovens pudessem chegar aonde chegaram.

Me dirijo, por fim, a vocês, os mais novos bacharéis e licenciados da UFG: concluir um curso de graduação não é uma tarefa fácil, sobretudo, quando se conclui numa universidade do padrão de qualidade da UFG, uma instituição de ensino que ocupa sempre as primeiras posições nos rankings de qualidade.

Veja que vocês conseguiram entrar num processo seletivo rigoroso! E o melhor: conseguiram concluir o curso! E olhe que, nesse curso, ainda passaram por uma

pandemia! A conquista de vocês, portanto, não é uma coisa trivial. Parabéns pela superação!

Formatura é um momento único, mas também emocionante. Não podemos esquecer que, para a gente hoje poder celebrar, há diversos profissionais que estão trabalhando. Pessoas que às vezes passam despercebidas aos nossos olhares, mas que, se não fosse por elas, nada disso estaria acontecendo. Então, precisamos reconhecer o trabalho de fotógrafos, cinegrafistas, seguranças, pessoal da limpeza, enfim. Obrigado a vocês por estarem trabalhando, enquanto a gente comemora.

Formatura é mais que um rito acadêmico; é um rito de passagem. Porque fecha-se um ciclo, e abre-se outro. Lembrem-se da outorga de grau que diz: “Vos confiro o grau a que fizestes jus e pelo qual doravante sereis chamado”. A partir de hoje, então, adquire-se a identidade profissional. A partir de hoje, vocês terão a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido na UFG. E saibam que a sociedade espera muito de vocês. Nunca se esqueçam que vocês estudaram em uma instituição pública, mas que não é gratuita. Essa instituição tem custos para se manter, que advêm do suado dinheiro dos impostos dos contribuintes brasileiros.

Vale ressaltar que esse investimento que a sociedade fez em vocês não pode se tornar em vão. Fazer um curso superior não pode ser apenas o resultado de um projeto pessoal, porque não é algo conquistado sozinho. É claro que vocês entraram pelas portas da frente, então, legalmente falando, não devem nada a ninguém. Porém, moralmente sim. Moralmente falando, todos aqui têm uma dívida com o povo brasileiro e que precisa ser paga a partir de agora.

É importante que vocês tenham consciência social de que algo precisa ser feito em prol da sociedade que bancou os estudos de vocês. E, se me permitem, sugiro formas de retribuir ao investimento social feito nos estudos de vocês:

Em primeiro lugar, procurem ser os melhores profissionais que vocês conseguirem ser, cumprindo o juramento que fizeram hoje, trabalhando com

compromisso e ética. Paulo Freire, patrono da educação, dizia que não é a educação que muda o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. Com a formação que vocês receberam na UFG, vocês são potentes agentes de transformação.

Em segundo lugar, vocês precisam ajudar a fortalecer este que é o maior patrimônio do povo brasileiro, a nossa universidade. Lembrem-se que vocês só conseguiram fazer essa universidade porque, muito antes da década de 1960, gerações têm lutado por uma IES pública em Goiás. E vocês precisam fazer o mesmo: defender essa casa de ensino, para que as próximas gerações possam usufruir, no mínimo, das mesmas oportunidades que vocês tiveram aqui. E vocês sabem que não foram poucas!

Caros pais, mães e familiares. Permitam-me apresentar essa universidade: durante muitos anos, a UFG foi um espaço privilegiado de minoria. Foi um desejo institucional rompermos com privilégios e [nos] tornarmos uma universidade humana e inclusiva, com o acesso democrático ao conhecimento. Hoje, 75% dos alunos possuem renda per capita entre 1,5 salário. É provável que haja aqui hoje estudantes que são os primeiros da família a receberem um diploma de curso superior.

Que essas histórias inspirem e encorajem outros jovens a também sonharem com a UFG. Porque estar aqui é ter a oportunidade de conviver com a riqueza da diversidade. Aqui há representações das mais diferentes faixas etárias, desde a educação infantil, até o pós-doutorado. Além do Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação – Cepae, temos 108 cursos de graduação e 101 cursos de pós-graduação stricto sensu.

Há atualmente 40 mil pessoas que circulam na UFG, dentre estudantes, servidores efetivos e terceirizados. São 4.385 efetivos, sendo 2.208 servidores técnicos com alto nível de formação. São 2.177 professores, sendo que mais de 80% deles são

doutores. Mais do que qualificação, nossos professores e servidores são queridos e respeitados pelos seus filhos.

O ensino que a UFG proporciona é indissociado da pesquisa e extensão, sendo estes o nosso diferencial, o que tem promovido uma formação robusta, científica, crítica e humana a seus filhos, os nossos estudantes. Atualmente, temos 726 projetos de pesquisa em andamento, desenvolvidos em centenas de laboratórios, nas mais diversas áreas do conhecimento. Esses projetos têm resultados em patentes e inovações que captam recursos para o Estado, gerando divisas e desenvolvimento ao país e conforto para a população.

Na extensão, são mais de 2.024 ações em andamento, o que permite que a UFG esteja presente em mais de 262 municípios brasileiros, levando conhecimento, arte, cultura e prestação de serviços à sociedade, e em especial às pessoas com maior vulnerabilidade social.

Aqui na UFG seus filhos tiveram a oportunidade de conviver com as diferenças, o que trouxe mais humanidade à sua formação. Com a política de inclusão, implantada desde 2008, os diversos grupos sociais aqui representados, homens, mulheres, LGBTQIA+, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, todos são muito bem-vindos aqui. Porque a UFG é democrática, de todos, sem exclusão, porque para a UFG educação é um direito humano!

Com a internacionalização, passaram por aqui mais de 1.115 estudantes, de mais de 64 países. Nossos acordos de cooperação foram realizados com mais de 130 países, que permitem ainda aos nossos estudantes conviverem com línguas e culturas diferentes, ampliando seu olhar sobre o mundo.

Vale destacar, ainda, que a graduação permite aos estudantes continuarem seu itinerário formativo na pós-graduação, nos seus 63 programas, nas mais diversas áreas do conhecimento. Todos muito bem avaliados pela Capes. Então, caso vocês tenham como objetivo continuar a trajetória acadêmica, a UFG se alegra pela

continuidade com vocês na pós. Caso optem pelo ingresso imediato no mercado de trabalho, temos a convicção de que vocês continuarão sendo UFG. Afinal, uma vez UFG, sempre UFG!

Então, para finalizar, desejo-lhes estas três coisas: que sejam felizes nessa carreira profissional que escolheram. Que trabalhem firmes em defesa da universidade pública e, enfim, que sejam os melhores profissionais que possam ser, trabalhando com ética e seriedade como uma forma de trazer a devolutiva para a sociedade que financiou seus estudos.

Vejam que meus três desejos se resumem a uma única palavra: trabalho. Trabalhem, mas com leveza e ternura. Não deixem o trabalho desumanizar vocês. Sigam os conselhos de Cora Coralina: “Escalem a montanha da vida, removendo pedras e plantando flores”. É assim que a gente constrói o sentido da vida!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao receber o convite para a participação nesse e-book, intitulado **Formação humana, escola e didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**, pensamos que a melhor forma de discorrer sobre o tema era mostrar como a UFG tem disputado as políticas públicas, conseguindo ampliar o acesso à universidade, por meio da implementação de processos seletivos complementares ao Sisu e da efetividade das políticas de cotas.

Nesse artigo, mostramos como se deu o surgimento da UFG, em meio a projetos distintos de universidade e um sonho implantado por jovens que pensaram em uma universidade pelos anos 1960.

Ao tecer comentários sobre a universidade em tempos atuais, pensamos que trazer os dados sobre as formas de acesso, UFG Inclui e como avançar no sentido de uma UFG plural, inclusiva, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, era

apontar dados para que esse texto seja o ponto de partida para outras incursões, apresentando ao leitor o esforço de muitas pessoas que acreditam e pensam essa instituição de ensino superior.

Por fim, na terceira parte, achamos por bem mostrar um discurso proferido pelo Pró-Reitor de Graduação, por ocasião da formatura dos cursos de Ciências Ambientais, Geografia, Engenharia Física, Física (bacharelado e licenciatura), Física Médica, Estatística e Matemática (bacharelado e licenciatura), em que a universidade se mostra ao público, apresentando dados e convidando a comunidade a conhecer a universidade.

Há muitos desafios, mas temos um caminho trilhado, que nos cabe apresentar.

REFERÊNCIAS

BORGES, Aline. 50 anos de história da UFG. **Jornal da UFG**, 12/12/18. Disponível em: <https://ufg.br/n/112498-50-anos-de-historia>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Plataforma Analisa 2024**. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Goiânia, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_2023-2027_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Goiânia: UFG, 2017. 92 p. Disponível em: https://secplan.ufg.br/up/1094/o/PDI-UFG_Plano_de_desenvolvimento_institucional.pdf?1540505477. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Projetos de ensino na UFG**. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/projetos-de-ensino> (Projetos de Ensino - Legislação | PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação (ufg.br)). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edição atualizada até 19/6/2015. 2. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições

Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 193). Disponível em:
<https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 20 out. 2024.

CUNHA, Luiz Antonio. Reforma Universitária em Crise: gestão, estrutura e território.
In: TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas na República dos professores**.
Petrópolis: Vozes, 2000.

MANSUR, Rafaela. Orçamento das universidades federais caiu o percentual nos 4
anos de Bolsonaro. **O Globo**, 11/12/2023. Disponível em:
<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/12/11/orcamento-das-universidades-federais-caiu-14percent-nos-4-anos-de-bolsonaro-aponta-pesquisa.ghml>. Acesso em: 20 out. 2024.

7

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A UEG**

Claudia do Carmo Rosa (UEG)

Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa (UEG)

Silvair Félix dos Santos (UEG)

Neste texto abordamos a importância da formação inicial de professores, destacando os desafios e as potencialidades desse processo educativo. Para tanto, são feitas breves considerações acerca da Formação de Professores no Brasil, com um recorte temporal a partir do séc. XIX, na tentativa de evidenciar o percurso histórico desde a Escola Normal, Liceu Provincial e os Institutos até a criação das faculdades de Educação e universidades. Para tanto, tem-se como base teórica produções de autores renomados, entre eles Saviani (2009) e Imbernón (2011).

Outro destaque dado refere-se aos documentos normativos (leis, decretos e diretrizes) que fundamentam as políticas educacionais e curriculares sobre a formação de professores e os seus desdobramentos no cenário nacional. Inclusive, para analisar o processo educativo e refletir em que medida os documentos implementados garantem o acesso, a permanência e o êxito na formação far-se-á uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e de 2019.

Nesse contexto, o enfoque verticaliza para o papel desempenhado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) na busca em compreender as transformações, os avanços e as lacunas da formação de professores no estado de Goiás, com destaque para os programas (Licenciatura Plena Parcelada - LPP e Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID) e dados que demonstram a importância dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

Breves considerações sobre a Formação de Professores no Brasil a partir do séc. XIX

A formação de professores é um tema de grande relevância histórica e contemporânea, especialmente quando observamos seu processo formativo ao longo dos séculos. Precisamente no século XIX, foi um período de muitas transformações sociais, políticas e culturais, em que a formação de professores desempenhou um papel crítico na construção e na consolidação dos sistemas educacionais em diversos países, em especial no Brasil, com a chegada da Escola Normal após a independência do nosso país (Saviani, 2009).

No ano de 1823, o Brasil teve sua primeira tentativa de desenvolver uma escola para formação de professores, dispondo do método “mútuo” ou “lancasteriano”, usado por Dom Pedro I. Nessa forma de ensino, todos poderiam adentrar a escola, “todas as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento” (Brasil, 1877a, p. 41-42). Porém, essa aprendizagem era voltada com mais atenção aos militares. Logo após a criação desse decreto, soldados eram escolhidos para aprender o método e voltar às províncias para ensinar outros soldados e cidadãos que dali faziam parte.

[...] para esta Corte um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado método, e poderem voltando a sua Província dar lições não só aos seus Irmãos de Armas, mas ainda às outras classes de cidadãos (Brasil, Decreto n. 69 de 29 de abril de 1877b, p. 52).

Com a Lei n. 10 de 4 de abril de 1835, a primeira Escola Normal foi criada na província do Rio de Janeiro, em Niterói. Mas para adentrar nessa escola tinha-se um

padrão a seguir, ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração e saber ler e escrever. Se não houvesse alunos suficientes para abrir a escola, a Província poderia conceder uma pensão mensal de vinte mil réis mensais para até dez alunos que não possuíssem meios de frequentar a escola e que desejassem a carreira do magistério. Eles fariam um contrato com o governo provincial, apresentando um fiador e se comprometendo a fazer o curso e exercer o magistério depois de formados. A escola tinha apenas um professor que ensinava pelo método Lancaster (Província do Rio de Janeiro, 1835).

Esse caminho foi seguido por várias províncias no séc. XIX, nessa ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. As escolas dessas províncias, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Visando uma educação para escolas primárias, as Escolas Normais recomendavam uma formação específica, pedagógico-didática, mas ainda predominavam os conhecimentos adquiridos nas escolas de primeiras letras, ou seja, dominar conteúdos que caberia transmitir às crianças. O decreto nº 10/1835 específica:

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (Província do Rio de Janeiro, 1835).

No ano de 1847, Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho argumentaram para os deputados o fechamento da Escola Normal e da escola de arquitetos mediadores,

alegando que a criação de um novo modelo de escola seria o ideal, pois os gastos poderiam ser diminuídos e seria uma escola destinada para a formação de professores. Sugeriu então que na cidade de Niterói criassem um Liceu Provincial, que deveria ser ensinado:

Gramática da língua nacional; moral cristã, religião do estado e história sagrada; cronologia, geografia e história universal, com peculiaridade na parte relativa ao Brasil; princípios gerais de mecânica e sua aplicação às máquinas; elementos de topografia e arquitetura; tecnologia e os princípios das ciências físicas que lhe são necessários; desenho, escrituração mercantil, e as línguas inglesa francesa e latina (Castanha, 2008, p. 20).

Portanto, com esses ensinamentos, o Liceu buscava desenvolver uma instituição com princípios a serem entregues, então daria professores de instrução primária, engenheiros civis e moços habilitados para o comércio, indústria agrícola e fabril. Em 1º de setembro do mesmo ano foi encaminhada uma proposta ao vice-presidente propondo uma reforma que anularia a Escola Normal, que se caracterizava como uma escola isolada e se juntava ao Liceu Provincial de Niterói. Mas essa junção não obteve o resultado esperado, trazendo uma desordem na Escola Normal e na formação de professores da Província.

Assim como a Escola Normal, o Liceu Provincial não prosperou. Coutto Ferraz, em 1849, iniciou um projeto de sistema de formação de professores na prática, onde os alunos iriam observar um professor em sala, onde esses alunos seriam aprendizes ou apoio de um professor regente da sala.

Com o enfraquecimento da instituição escola normal, esta foi cancelada por algum tempo, mas não perdeu suas forças totalmente. Logo, em 4 de fevereiro de 1859, na Província do Rio de Janeiro, a Escola Normal foi recriada. A sua inserção só ocorreu em 30 de abril de 1862, onde o Artigo 84 definia que a Escola Normal tinha por fim habilitar na teoria e na prática, intelectual e moralmente, os cidadãos que se

destinassem ao magistério da instrução primária. Por esse caminho seriam formados os novos professores.

A Escola Normal passou por várias “reformas” ao longo dos seus percursos pelas províncias do Brasil, tendo São Paulo como referencial para enviar seus educadores “para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam missões de professores paulistas” (Saviani, 2009).

Em 1932, Anísio Teixeira teve como iniciativa criar o Instituto de Educação do Distrito Federal, dirigido por Lourenço Filho. Um ano depois Fernando de Azevedo inaugurou o Instituto de Educação de São Paulo, ambos com influência das ideias da Escola Nova. Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores que, no primeiro ano, já tinha um currículo estabelecido.

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (Saviani, 2009, p. 145-146).

Com a criação dos Institutos do Distrito Federal e de São Paulo, teve-se a base para os cursos de nível superior. De acordo com Saviani (2009), o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Por conseguinte, o decreto-lei de n. 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou os cursos de formação de professores. Com instituição definida pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, se fez o modelo de ensino “esquema 3+1” abrangendo o curso de licenciatura em Pedagogia, estudando três anos de disciplinas específicas e

um ano de Didática. Assim, formavam professores para ensinar as diferentes disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias e formavam professores para docência na Escola Normal.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, o curso foi dividido em dois ciclos: “o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos e o segundo com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário” (Saviani, 2009, p. 146). De acordo com o autor supracitado:

Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (Saviani, 2009, p. 146).

Portanto, ao serem atribuídos os currículos propostos nos cursos normais de licenciatura e Pedagogia, garantia uma formação profissional que era composta por disciplinas que os alunos deveriam frequentar, renunciando os estudos nas escolas-laboratórios.

Em decorrência do golpe militar (1964) o país teve que se adequar em relação à formação de professores, e com a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), houve alterações nas nomenclaturas, ensino primário e médio, passando a ser chamado de 1º e 2º grau. Logo, as escolas normais acabaram, e se estabeleceu o magistério, tendo o direito de ensinar/professorar quem tinha o 2º grau. O magistério dividia-se em duas partes: quem tinha 2.200 horas ou três anos de estudo poderia dar aula até a 4ª série, e quem obtivesse 2.900 horas ou quatro anos de estudo estaria apto a ser professor até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009).

Visando melhorar e atualizar a legislação educacional do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi promulgada em meio de embates, consultas e elaboração de diversos setores da sociedade. Essa discussão

durou oito anos (1988-1996). No seu Artigo 62 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério de educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade.

Com decisões que foram tomadas no Art. 63, da LDB/96 os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 48).

Percebe-se um destaque para a formação continuada com a promulgação da LDB/96, buscando, assim, compensar os problemas de formação inicial do professor e melhorar o ensino. O Art. 67 ressalta direitos, valorização e plano de carreiras.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (Brasil, 1996, p. 48-49).

De fato, a LDB/96 indicou o lugar para a formação de professores, definindo como direito dos professores e como obrigação do Estado. Outro destaque: com a LDB nº 9.394/1996 aprovada estabeleceram novas bases para a formação de docentes para Educação Básica e surgiram várias discussões por parte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de

Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) acerca da formação de professores, obtendo lutas significativas.

Imbernóm (2011) destaca que a formação é um incentivo para criticar as enormes contradições da profissão que vem permanecendo ao longo do tempo: a alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, dentre outras. E afirma que a formação de professores deve formar um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Sendo assim, devem-se formar profissionais que, além de dominar os conhecimentos teóricos da sua área de atuação, devem também ser capazes de refletir sobre sua prática, buscando sempre melhorar suas habilidades e estratégias, preocupando-se em compreender os impactos das suas ações, identificando desafios e buscando soluções para contribuir na formação integral das pessoas, analisando as situações vivenciadas, questionando pressupostos, considerando diferentes pontos de vista e aprendendo com as experiências.

Entretanto, os futuros professores devem desconstruir a concepção de ser um professor tradicional pautada na aplicação mecânica de receitas e de procedimentos de intervenção programados e prontos. Os professores precisam ser ativos em sala de aula, não ficar presos em modelos de aulas propostas, ao comodismo e às cópias de planejamento, mas sim, “reformular estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola” (Imbernóm, 2011, p. 43). Além disso, deve-se perceber que é por meio da Educação que ocorre a transformação do ser humano. Nesse viés, o enfoque a ser

dados serão sobre os Documentos Curriculares Nacionais e seu papel na formação de professores.

Formação de professores e as DCNs

Ao refletir sobre a formação de professores é importante ressaltar sobre a importância de uma formação sólida e de qualidade para que se tenha conhecimentos teórico-metodológicos para ensinar os conteúdos, como, para quem e o motivo de ensiná-los, numa perspectiva de ruptura do modelo de repetição que já estão prontos e acabados, buscando, assim, ensinar e aprender com os sujeitos escolares, usando da *práxis* para atuar no contexto escolar.

Para tanto, Dourado (2015, p. 301) prevê “uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras” que, por meio da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com um espaço de dez anos (2014-2024), pressupõe diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, em que as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 foram revisadas para que as DCNs de 2015 fossem estabelecidas.

Por conseguinte, em 2015 tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foi estabelecida pelo CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, representando um marco muito importante na formação de professores do Brasil. Essas Diretrizes foram elaboradas a partir de debates entre entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da educação básica, com o intuito de garantir uma formação mais qualificada e alinhada com as demandas da educação. A forma como o texto foi criado indica direções para uma formação de professores com princípios e concepções que respeitavam a autonomia das instituições. Nesse ínterim, Dourado (2015, p. 306) relata que as DCNs de 2015 estabeleciam:

[...] os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica [...].

Uma formação fundamentada não somente em conhecimentos teóricos, mas em desenvolver habilidades práticas, com o objetivo de formar professores críticos, reflexivos e capazes de atuar em diferentes contextos na educação básica.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

As DCNs apresentam conjuntos de competências que os futuros professores devem desenvolver, destacando a capacidade de planejar, implementar e avaliar os processos educativos, numa visão inclusiva, respeitando a diversidade cultural e social dos alunos.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): VIII- à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (Brasil, 2015, p. 5-6).

O capítulo III, Art. 8º, institui que o/a egresso (a) dos cursos de formação inicial, nível superior, deveria estar preparado para:

IX - Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico [...] (Brasil, 2015, p. 7).

A inclusão da Gestão Educacional foi também um grande avanço como parâmetro formativo para as licenciaturas. Foi um ponto essencial, pois todo docente, ao começar a exercer a sua função, poderá também ser um gestor, pois a falta desse componente curricular poderá acarretar prejuízos à educação, uma vez que essa disciplina curricular se faz necessária para todos os cursos de licenciatura.

O Artigo 9, §2º descreve que para exercer a docência e a gestão da educação básica faz-se necessário uma formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação. Assim, o/a licenciado/a poderá vivenciar não só a prática docente, mas também a prática de gestão da educação básica. Além disso, o Art. 10, do seu parágrafo único, estabelece que as atividades do magistério compreendem, também, o atuar e o participar da organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino:

I - Planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Desse modo, percebe-se o caráter prático de inserção e participação vivencial da gestão no ambiente educacional. Além disso, o incentivo da busca, de caráter científico, por conhecimentos específicos desse saber, visando a sua propagação (Brasil, 2015, p. 9).

Logo, no seu Art. 12, as DCNs de 2015 estabelecem para os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições conceber-se-á de núcleos:

I-núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais[...] II-núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades[...] III-núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular[...] (Brasil, 2015, p. 9-10).

Portanto, esses núcleos produziram mais conhecimentos gerais, específicos e interdisciplinares sobre o andamento da educação e a organização da gestão, além de atenderem as necessidades das diferentes realidades educacionais brasileiras. As DCNs de 2015, ainda, evidenciam no seu Art. 9 que os cursos de formação inicial para docentes da educação básica, nível superior, compreenderiam: “I - Cursos de graduação de licenciatura; II - Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - Cursos de segunda licenciatura” (Brasil, 2015, p. 8).

Nessa direção, elas concluem que a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional. E ainda, ressalta a importância da formação docente ocorrer presencialmente, pois assim elevaria a formação inicial, científica e tecnológica cultural. Outro avanço que se obteve com essas diretrizes foi o aumento da carga horária, quando houve um aumento de 400 horas nas DCNs de 2015 em relação às DCNs de 2002, onde todos os cursos de licenciaturas passaram a ter, no mínimo, 3.200 horas.

Art.13. §1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) horas semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV- 200 (duzentas) horas atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação da docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Nesse sentido, considera-se que as DCNs de 2015 foram organizadas para acrescentar vários aspectos que, por muito tempo, foram ansiados pelos docentes relacionados à educação e à formação de professores, além de preparar futuros professores para uma prática de formação integral, de flexibilidade curricular e de inclusão, buscando uma educação mais justa e de qualidade para os estudantes. Em suma, podemos falar que as DCNs de 2015 não apresentaram nenhuma hipótese de um currículo mínimo, muito menos conteúdos já prontos, “pois era garantida às universidades a autonomia para gerir como esses conteúdos seriam contemplados nas licenciaturas” (Crizel; Gonçalves; Andrade, 2022, p. 50).

No entanto, tem-se as DCNs de 2019, que vieram para anular as de 2015 a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e fundou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação) (Brasil, 2019).

Com mudanças no cenário político no ano de 2016, em que a presidenta Dilma Rousseff foi afastada, e seu vice-presidente Michel Temer assumiu a

Presidência, as DCNs de 2015 poderiam ser extintas, mesmo sendo vistas como um grande avanço para área de formação de professores. Elas foram questionadas em um discurso do Governo Temer, onde a alegação é de que teria muita teoria e que deveriam ser revisadas nos aspectos que envolviam a prática. Scheibe e Bazzo (2019) afirmam que já houve muita pressão de empresários para que elas fossem revisadas e revogadas.

Surgiram, então, reivindicações das entidades representativas da comunidade educacional para que não houvesse mais atraso na Resolução.

[...] a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação[...]. Percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse algum processo de continuidade, dadas as novas orientações que passaram a hegemonizar as decisões do CNE/MEC, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CNTE, entre as mais significantes), reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio de datas em sucessivas ações do CNE (Scheibe; Bazzo, 2001, p. 671).

Diante dos constantes atrasos do prazo, podemos dizer que a intenção do CNE/MEC era ganhar tempo para, assim, aprovar a Base Nacional Curricular da Educação Básica/BNCC (2018) e alinhar a formação de professores à base. De forma prematura e com audiências públicas, as DCNs 2019 foram construídas, modificando os cursos de licenciaturas com base em competências e os professores ficaram submissos à BNCC e BNC-Formação com uma omissão sobre a formação continuada e valorização de professores.

Uma importante crítica para reflexão é apresentada por Scheibe e Bazzo (2019, p. 682) ao explicar que devemos combater publicamente as DCNs 2019 e a BNC-Formação, pois elas descaracterizam a formação docente, pois a forma que elas foram concebidas foi de modo duvidoso e impositivo, sem a participação popular e

sem responsáveis pela educação. O professor deveria ser formado para seguir as regras dessa base curricular, que é favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar trabalhadores, não pensadores, para que fossem submissos a eles.

As DCNs de 2019 certificam como a carga horária deve ser distribuída, não só em horas, mas em conteúdos e anos do currículo.

Art.10. Todos os cursos em nível superior da licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (Brasil, 2019, p. 6).

Ao analisar as DCNs de 2015 e as DCNs de 2019, podemos analisar as disputas por projetos de sociedade e de formação de professores que visam atender apenas os interesses mercantilistas de fundações privadas, que almejam padronizar a formação de forma aligeirada pela BNCC. Ao analisar as DCNs de 2015 e as DCN 2019, Ceschini *et al.* (2022), apontam diferenças marcantes que nos chamam atenção:

Quadro 1 - Diferenças no discurso entre as Diretrizes de 2015 e 2019

DCN-2015	DCN-2019
Concepção de Docência	
“[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicas, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2015, p. 2).	“[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019, p. 1).

Concepção de Currículo

“[...] conjunto de valores propício à produção e a socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e a democracia, às práticas educativas formais e não formais e a orientação para trabalho” (Brasil, 2015, p. 2).	Resumindo a três dimensões: conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Organizando a partir de competências gerais, específicas e habilidades. Viés regulatório, tecnicista, mercadológico, cosmopolita e performático.
--	--

Base para organização das Licenciaturas

“Princípios que norteiam a base comum nacional para formação inicial e continuada: a) Sólida formação teórica e interdisciplinar; b) Unidade teoria-prática; c) Trabalho coletivo e interdisciplinar; d) Compromisso social e valorização do profissional da educação; e) Gestão democrática; f) Avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2)	- 10 competências gerais; - 4 Competências especificam, para cada Dimensão Formativa (Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional); - 40 Habilidades.
---	--

Fonte: Ceschini *et al.* (2022).

A partir desses apontamentos vimos as diferenças entre as Diretrizes que, segundo Ceschini *et al.* (2022), a primeira se ocupa com princípios norteadores para uma Base Nacional Comum, que não é curricular, a segunda preocupa-se em pautar uma lista de competências e habilidades para serem a própria Base formativa. E ainda, acrescentam que perdemos a valorização dos profissionais do magistério; a concepção de educação como processo emancipatório; relações de parcerias entre escola/universidade e comunidade através do estabelecimento de vínculos; reconhecimento da instituição escolar como espaço de construção de conhecimento; qualificação profissional por meio da formação continuada; reconhecimento da especificidade docente que conduz a práxis como expressão de articulação entre teoria e prática (Ceschini *et al.*, 2022, p. 12).

Diante do que foi apresentado, é notório destacar os votos nas DCNs de 2019, que teve como Conselheiro Mozart Neves Ramos, na época também diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Segundo o conselho mencionado, essas diretrizes teriam sido votadas por audiências públicas com uma parcela de representantes educacionais, ou seja, elas foram concebidas por personagens, na sua maioria, que não tem referência sobre formação de professores, não fazem parte de uma rotina educacional, não são professores e nem pesquisadores.

No entanto, a finalidade deste texto é apresentar pontos de discussão e embates em torno das políticas curriculares implementadas no Brasil, porém, há um jogo de interesses e poder em cada uma delas.

E sabe-se que o Parecer CNE/CP nº 4/2024, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, votou favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Assim, cabe às instituições formadoras de professores dialogarem acerca da participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de formação de professores, na busca de apontamentos histórico-crítico-social que respeitem as identidades culturais e institucionais nas relações didático-pedagógicas construídas em determinados espaços geográficos e políticos de formação do magistério.

1.3 O Papel da UEG na Formação de Professores do Estado de Goiás

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) desempenha um papel central na formação de professores para o Estado de Goiás, sendo um dos pilares do sistema educacional local e regional. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2023-2028, a universidade reafirma seu compromisso com a

qualificação docente e com a melhoria da educação básica, alinhando-se com as necessidades e desafios educacionais do Estado. A UEG se destaca como um centro de excelência na formação de educadores, não apenas pelo número de licenciaturas oferecidas, mas também pela diversidade de suas abordagens pedagógicas e seu compromisso com a inclusão e a equidade.

Por meio de seus cursos de licenciatura, programas de pós-graduação e projetos de extensão, a UEG contribui diretamente para a formação de professores que atuam nas escolas públicas do estado e em outras unidades federativas. A universidade oferece uma educação de qualidade, cuidadosamente adaptada às especificidades culturais e sociais de Goiás, que incluem tanto a diversidade geográfica quanto as particularidades dos diferentes contextos locais. No PDI 2023-2028, a UEG se compromete a consolidar e expandir suas ações de modo a proporcionar uma formação docente que não apenas cumpra os requisitos legais e curriculares, mas que também prepare os futuros professores para os desafios cotidianos da sala de aula, envolvendo desde o domínio das tecnologias educacionais até a promoção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Além da formação pedagógica, a UEG valoriza a interdisciplinaridade e a inovação em seus cursos. A universidade busca estreitar laços com as redes de ensino e assegurar que seus cursos estejam intimamente conectados com as realidades e as necessidades das escolas goianas. Ao longo de sua trajetória, a UEG tem demonstrado sua capacidade de formar professores comprometidos com a qualidade da educação e com a transformação social, atuando como um agente fundamental no aprimoramento da educação em Goiás.

A estrutura multicampi da UEG representa um avanço significativo para o ensino superior no estado, oferecendo acesso à educação superior a diversas regiões, especialmente aquelas mais distantes da capital. Isso não apenas ampliou as oportunidades de formação acadêmica, mas contribuiu para a titulação de mais de

cem mil pessoas ao longo dos anos. A presença da UEG em diferentes microrregiões de Goiás fortalece o ensino superior público e reflete seu compromisso com a democratização do conhecimento e com a melhoria da educação.

Segundo dados de Silva (2002), um estudo realizado com base no Censo de 1998 revelou que o panorama dos professores da educação básica em Goiás era preocupante. Cerca de 5.057 professores atuavam na pré-alfabetização e nas primeiras séries do ensino fundamental sem a formação adequada, sendo que 710 deles estavam na rede estadual e 3.347 na rede municipal. Esse cenário de baixa formação inicial levou ao surgimento de programas como a Licenciatura Plena Parcelada (LPP), criado com o objetivo de qualificar docentes para as séries iniciais do ensino fundamental.

Desde a assinatura do convênio entre a UEG e a Secretaria de Estado da Educação (SEE) em 1999, o programa LPP expandiu significativamente. Entre 1999 e 2001, o programa formou 1.883 professores. Com o passar dos anos, a parceria foi ampliada para incluir diversas outras entidades, como a Associação Goiana dos Municípios (AGM), o Sindicato dos Professores de Goiás (SINPRO) e outras organizações. Até 2005, o LPP já havia formado 21.730 professores em diferentes cursos de licenciatura, tais como: Pedagogia, Geografia, Biologia, Química, História, Matemática, Letras e Educação Física, contribuindo para a qualificação do magistério em Goiás e elevando o percentual de professores com formação superior de 34% para 80% no estado (Arantes, 2013).

Entretanto, apesar dos avanços, o cenário de precarização do ensino continua a ser um desafio. A contratação de profissionais não habilitados, a falta de um quadro de reserva qualificado e os salários defasados impactam diretamente a qualidade da educação. A sobrecarga de trabalho, as más condições de infraestrutura e a elevada relação aluno/professor, que no Brasil supera a média de países da OCDE, interferem

nas condições de trabalho dos docentes e dificultam a implementação de práticas pedagógicas eficazes (Silva; Gonçalves; Paniaga, 2017).

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010 com o objetivo de valorizar a carreira docente e proporcionar uma experiência antecipada aos futuros educadores no contexto da educação básica. O PIBID facilita a aproximação dos discentes com a realidade das escolas públicas, favorecendo a construção de metodologias pedagógicas mais alinhadas com as necessidades dos educandos e com as especificidades do ambiente escolar. A UEG, desde 2012, tem implementado o PIBID com sucesso, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para os desafios da educação básica no estado.

Em 2024, o projeto da UEG foi aprovado com destaque no PIBID, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), alcançando a quinta posição nacional e a segunda colocação na Região Centro-Oeste. O projeto institucional da UEG, organizado em 17 subprojetos, contemplou 43 ofertas de cursos de licenciatura e 816 bolsas para discentes em 34 núcleos de iniciação à docência, além de 102 bolsas para professores da educação básica que atuam como supervisores. Esse resultado demonstra a excelência da UEG na formação de professores e sua relevância no contexto nacional da educação.

Com mais de 13 mil discentes matriculados, dos quais cerca de 5.900 estão em cursos de licenciatura, a UEG continua a ser um dos principais responsáveis pela formação de profissionais qualificados no estado. Aproximadamente 40% do quadro de docentes da educação básica em Goiás é formado pela universidade, consolidando sua função estratégica na política educacional do estado.

A UEG, portanto, não apenas qualifica professores, mas também contribui para o desenvolvimento da educação no estado de Goiás de maneira ampla e integrada. Sua atuação abrange desde a formação inicial dos educadores até a

implementação de políticas públicas de valorização da carreira docente, sempre com foco na melhoria contínua da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas goianas.

Um diálogo em aberto...

Nesse contexto, a UEG enquanto universidade pública tem como obrigação abrir espaço e criar diálogos institucionais interno e externamente à sua comunidade de especialistas em educação, para colaborar com os poderes legislativo e executivo, no âmbito do estado de Goiás. Bem como somar forças com outras Instituições de Ensino Superiores, localizadas regionalmente no estado e na Região Centro-Oeste do país para abordar essa importante temática da formação de professores.

Os desafios e as potencialidades do processo educativo existentes no âmbito da UEG são elementos preciosos para uma abertura de canais dialéticos, em que se possa ampliar horizontalmente as forças em prol de uma melhor formação docente. Do mesmo modo, a Universidade, em parceria com outras instituições de ensino, pode apresentar inúmeras produções científicas, resultantes de várias pesquisas acerca da formação de professores, com possibilidades de mobilizar e de aprofundar as próximas direções para uma formação que represente as necessidades intelectuais dos professores e dos alunos dos cursos de licenciatura.

Para tanto, a Formação de Professores no Brasil evidencia uma complexa costura teórica de produções de autores renomados, inclusive da própria UEG e do estado de Goiás, que necessita de espaço na construção de novas diretrizes nacionais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Refletindo sobre a UEG: o Programa Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia para Trabalhadores da Educação. *In*: Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias, 2.; Simpósio de Educação, Modernidade e Cidadania, 10.; Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, 10., 2013, Anápolis. Anais... Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2013

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria a Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-publicacaooriginal-90852-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 69 do Ministério da Guerra de 29 de abril de 1823**. Manda tirar dos corpos de linha das províncias um ou dois indivíduos para frequentarem nesta Corte as escolas do ensino mútuo pelo método de Lancaster. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887b.

BRASIL. **Decreto n. 10, de 10 de abril de 1835**. Decreto de criação da Escola Normal. Rio de Janeiro: [s. n.], 1835. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015,

de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CASTANHA, A. P. Escolas Normais no Século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008. Disponível em:
https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5088/art02_32.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CESCHINI, M. da S. C. *et al.* National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111>. Acesso em: 25 nov. 24.

CRIZEL, F. L.; GONÇALVES, S. da R. V.; ANDRADE, R. C. L. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em:
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10001/47968349>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023 – 2028)**. Anápolis, 2023. Disponível em:

https://www.ueg.br/noticia/63711_ueg_publica_o_plano_de_desenvolvimento_institucional_2023_2028. Acesso em: 23 nov. 2024.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Lei n. 10 de 10 de abril de 1835**. Decreto de criação da Escola Normal. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1835. Rio de Janeiro: [s. n.], 1835.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais de educação no Brasil. **Revista Contra Pontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/43>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, G. F. A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *In*: BRITO, M. H. de O. (org.). **Políticas Educacionais, Epistemologia e Educação**: saberes de educação e saúde. Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

SILVA, S.; GONÇALVES, M. D.; PANIAGUA, E. R. M. A importância do PIBID para a formação docente. *In*: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, Santo Ângelo. **Anais [...]**. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

8

**A CONQUISTA NEOLIBERAL DA
EDUCAÇÃO:
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA
EDUCAÇÃO MUNICIPAL**

Bruno de Oliveira Ribeiro

Leonardo Montes Lopes

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte e primeiro produto de um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é avaliar os impactos das parcerias público-privadas (PPPs) na gestão escolar da educação municipal por meio de uma pesquisa qualitativa, com análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários.

O contexto sócio-histórico a partir dos anos 1990 fortaleceu a implementação de políticas neoliberais, especialmente, desregulamentação, privatizações e expansão do Terceiro Setor e, como impacto, houve uma maior privatização de empresas e espaços públicos. As PPPs são tanto um efeito dessas políticas quanto um meio eficaz de sua capilaridade. Esse projeto tem relevância sociopolítica e acadêmica, dada a escassez de pesquisas sobre o tema e a relação entre as políticas educacionais municipais e a expansão da mercantilização da educação pública que articula propostas globais e implementações locais. Dialoga com o aprofundamento de políticas neoliberais no Brasil, que, entre outros fatores, contribuíram para o reenquadramento das fronteiras entre o público e o privado, e a educação pública,

tradicionalmente pensada como uma atividade política e social, também sofre com novos arranjos sociais. Investigar esse fenômeno em escala municipal contribui para um conjunto de outras reflexões sobre: neoliberalismo, democratização, terceira via, privatização e mercantilização da educação.

Buscamos nesse texto identificar as PPPs na gestão escolar municipal, suas modalidades contratuais e mecanismos institucionais de controle social. A análise se baseia em documentos oficiais que regulam e legitimam tais parcerias. Teoricamente, o trabalho visa identificar categorias analíticas para avaliar a lógica de formação humana na política educacional municipal, sendo também retratadas na oposição entre democracia e neoliberalismo.

Os resultados de maior relevância indicam que há uma maior indistinção entre as fronteiras do público e do privado, especialmente com relação à gestão; por se tratar da esfera municipal, podemos apontar para uma convivência cotidiana dos cidadãos com o discurso positivo sobre o neoliberalismo, na contramão das esperanças de Simon Springer (2016, p. 286), que afirma ser *“justamente no cotidiano, no ordinário, no comum e no mundano onde eu penso que uma política de recusa [ao neoliberalismo] deve estar localizada”*. Desse modo, os valores de mercado invadem o cotidiano e encontram um importante aliado nas diferentes instituições religiosas, principais responsáveis pelas Organizações Sociais (OS) na educação do município.

O neoliberalismo parece ainda ter muita margem para expansão e, estrategicamente, está mais bem posicionado para garantir a conquista de corações e mentes na sociedade. No Brasil, o neoliberalismo conta com uma aversão popular ao Estado e à política, que, discursivamente, é mais bem agenciada pelas práticas do mercado do que por uma política de recusa ao Estado mínimo.

Em um primeiro momento, apresentaremos o neoliberalismo, suas principais características políticas e analíticas, numa distinção entre doutrina neoliberal e

neoliberalismo realmente existente, variando entre aspectos globais e nacionais. Em seguida, trataremos da implementação no estado de Goiás e no município de Rio Verde, enfatizando as PPPs na educação e, por fim, algumas considerações teóricas sobre a opção pelas PPPs pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, de políticas neoliberais na esfera municipal. Destacamos os vínculos entre os aspectos ideológicos e materiais da implementação de tais medidas em Rio Verde.

Políticas neoliberais: entre a doutrina e o cotidiano

Pesquisas sobre o tema em caráter internacional têm apontado para o avanço progressivo de políticas neoliberais e da globalização econômica, como apontam Susan Robertson e Antoni Verger (2012, p. 1150). Algumas das consequências são:

[...] o aumento da porosidade das fronteiras institucionais e nacionais, o colapso da divisão entre o Estado/público e outros atores não estatais/privados, a explosão do número de agentes e projetos operacionais, constituídos em escalas global e regional. Essas transformações têm implicações importantes para o contrato social entre educação e Estado e, em particular, para a educação como bem social complexo.

Observar parcela desses fenômenos em escala municipal reafirma a capilaridade e aumento da complexidade das políticas neoliberais no Brasil, especialmente, na educação. Como, internacionalmente, há indícios de aprofundamento das políticas neoliberais sobre a educação pública, apesar das diversas críticas ao neoliberalismo (Anderson, 1995; Harvey, 2008; Libâneo, 2018), podemos concordar com a ideia de avanço progressivo dessas políticas também no Brasil.

Um conjunto variado de pesquisadores e pesquisadoras apontam as contradições entre democracia e neoliberalismo. Parte deles prioriza o caráter antidemocrático das políticas neoliberais (Brown, 2019; Wood, 2011), outros preferem reforçar certa descontinuidade entre os ideais liberais clássicos e a democracia (Chamayou, 2020; Hirsch, 2014; Mounk, 2019). Em ambos os casos e de diferentes maneiras, contradições entre o neoliberalismo e a democracia são expostas e afetam diretamente o entendimento sobre o papel nacional da educação escolar.

Redefinições do papel do Estado, das fronteiras entre público e privado e minimização do compromisso democrático na gestão escolar (Mesquita; Carneiro; Afonso, 2019; Peroni, 2012; Peroni; Bittencourt, 2014; Robertson, Verger, 2012) são algumas das indicações que as pesquisas apontam.

Quanto à gestão escolar, as pesquisas têm se preocupado mais com o caráter democrático e são reveladoras de novas inquietações:

[...] a participação e a ideia da democracia como pedagógica para a construção de uma sociedade democrática acabam cedendo lugar à naturalização do possível, com políticas filantrópicas, realizadas por cidadãos de boa vontade, mas nem sempre construídas sobre bases democráticas (Peroni; Bittencourt, 2014, p. 19).

Algo fundamental do receituário neoliberal é que sua implementação dialoga diretamente com os contextos nacionais. Desse modo, por mais que políticas como desregulamentação, redução de imposto sobre os altos rendimentos, trabalho flexível, liberalização do capital, privatizações, minimização do poder dos sindicatos, restrição dos gastos públicos (política de austeridade) e erosão do Estado Social formem um conjunto coeso de demandas neoliberais, a sua implementação oscila, pois, em cada país, há condições políticas, econômicas e socioculturais distintas,

podendo, portanto, algumas práticas ser mais ou menos intensificadas de acordo com as condições dadas e/ou construídas.

Por neoliberalismo, entendemos que seja uma ideologia e uma doutrina econômica, política e social, tendo como alvo de sua crítica o Estado e, como objetivo próprio, uma reestruturação do capitalismo mundial (Anderson, 1995). É comum uma diferenciação entre doutrina neoliberal e neoliberalismo realmente existente (Fleck, 2022; Andrade, 2019) e, desse modo, a distinção respectivamente entre doutrinas teóricas ou a ideologia de práticas sociais ou políticas públicas. É importante destacar também que, apesar de facilitar a exposição de determinadas situações e casos específicos, elas se articulam, se retroalimentam em algum nível de coesão e justificação.

Assim sendo, durante os anos 1990, o Brasil e os outros países da América Latina passaram pelas discussões em torno da reforma e da inovação do Estado. A ideia de reforma que se generalizou era de redução do Estado frente ao crescimento do mercado, que proporcionasse a inserção nos círculos internacionais de comércio e cultura. Essa reforma não apresenta nenhum projeto nacional, e vale-se muito do descontentamento dos brasileiros com a inflação, as crises de Estado (crise econômico-social, crise de legitimação e crise de governabilidade) e com a perda de confiança nas instituições públicas (Nogueira, 2011).

As reformas de Estado são parte de um conjunto amplo de medidas neoliberais, que incluem também privatizações, ampliação do Terceiro Setor e das PPPs, aumento da desregulamentação da economia, entre outras medidas sociopolíticas e econômicas, cujo rastro burocrático pode ser perseguido por meio dos documentos e legislações. A capilaridade de tais medidas são fundamentais para entendimento da relevância dessa pesquisa, uma vez que tais medidas chegaram tanto ao campo da educação pública quanto da esfera municipal, como vamos demonstrar.

O imaginário social e a opinião pública da população eram arredios ao Estado, vendo este como, majoritariamente, um lugar de interesses privados e de corrupção. A isso somam-se os efeitos desagregadores da globalização, que trazem uma série de decisões extraterritoriais, e a proposta neoliberal, o que resulta na despolitização da sociedade e na transformação do Estado numa moeda de alto custo social (Nogueira, 2011). Fernando Collor de Mello (1990-1992) torna-se figura central no interior desse processo. Ele inicia a modernização do país, e parte de seu discurso pendia para o neoliberalismo, que teve continuidade nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2003), no qual emergiu, a partir de então, o que Ricardo Antunes (2004) chama de “a década da desertificação social e política neoliberal” no Brasil.

Pensando a educação, Libâneo (2018, p. 44) aponta que:

[...] os critérios de qualidade de educação apontados em reformas educativas amparadas nos princípios do neoliberalismo, especialmente as expressas em documentos do Banco Mundial e da Unesco, representam distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola. São abordadas, inicialmente, as relações entre critérios de qualidade de educação e finalidades educativas escolares numa perspectiva, ao mesmo tempo, política e pedagógica.

É importante destacarmos que, invariavelmente, a educação é afetada direta e indiretamente, como destaca Libâneo acima, mas também como Friedrich Hayek escreveu no prefácio da edição estadunidense de 1975 de um dos textos seminais do neoliberalismo, *O caminho da servidão*, originalmente de 1944:

[...] a mais importante transformação que um controle governamental amplo produz é de ordem psicológica, é uma alteração no caráter do povo. Isso constitui um processo necessariamente lento, que se estende não apenas por alguns anos, mas talvez por uma ou duas gerações (Hayek, 2010, p. 19).

A educação, assim como a cultura, pode pensar o mundo a partir de um nível que é cotidiano e, por isso mesmo, capaz de disseminar representações, ideologias e tradições que são reproduzidas socialmente. É nesse sentido que a capilaridade do neoliberalismo indica também um potencial de crescimento que está sendo explorado, pois cada vez mais convivemos no cotidiano com a meritocracia, empreendedorismo, com um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) “terceirizado”, que pensa sua clientela escolar, e tudo isso ocorre em detrimento da cidadania, de valores e práticas democráticas e de uma formação humana.

O Terceiro Setor, e sua regulamentação enquanto OS, ocorre no âmbito da reforma de Estado. A criação de marcos legais, como a Lei 9.637/1998 e a 9.790/99, entre outras ações, possibilitou um novo enquadramento para pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que são OS. Desse marco legal nasceu o termo de parceria, sendo esse um instrumento jurídico de cooperação entre Estado e OS, para o fomento e a realização de projetos (Ferrarezi, 2007, p. 133). E essa “solução” era uma recomendação feita pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 1990, da Organização das Nações Unidas (ONU) e ganha sua feição jurídica no Brasil a partir da regulamentação dessa lei (ONU, 1990).

Atualmente, o Marco Legal das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) são as leis n. 13.019, de 31 de julho de 2014, e 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que a definem como sendo uma:

[...] entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva (Brasil, 2015).

Pesquisas sobre as PPPs no estado de Goiás demonstram que, rapidamente, práticas e legislações do cenário nacional foram adaptadas para a administração estadual, que em pouco tempo a implementou, inclusive na educação. Mesquita, Carneiro e Afonso (2019), ao analisarem as PPPs no estado de Goiás, indicam os governos Marconi Perillo (PSDB) entre 1999-2006 e 2011-2018 como aqueles que capitanearam os avanços mais significativos dessa política. Em 2005, um novo marco legal estadual – a Lei 15.503 (Goiás, 2005) – surge para regular a situação das OS estaduais e é acompanhado, no mesmo ano, pelo Decreto 8.469.

O estado de Goiás foi o primeiro a ter OS na educação básica. No modelo goiano, o estado é responsável por repassar as verbas para que as OS possam gerir administrativamente, incluindo contratação de professores e funcionários. Raquel Teixeira, secretária de educação na época, defendia uma maior eficiência administrativa e chegou a afirmar que:

Continua o mecanismo de eleição direta para diretor e o conselho escolar continua com autonomia. O conselho tem representantes de pais de alunos e da comunidade escolar. O currículo é o mesmo e quem define é a Seduce [Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte] (Tokarnia, 2016 *online*).

Outro argumento citado é a redução de custos. “O edital de chamamento das OS prevê um gasto mínimo de R\$ 250 e máximo de R\$ 350 por estudante. Atualmente são gastos R\$ 388,90” (Tokarnia, 2016, *online*). O argumento básico é de enxugamento dos gastos públicos e manutenção do aspecto público dessas escolas, ou seja, tercerização. Simplificando, o discurso indica que seria como contratar uma empresa para prestar um serviço de gestão escolar a um valor menor do que aquele empenhado pela atual gestão pública.

No momento atual, gestão Ronaldo Caiado (2019-2022), há um recuo em relação a esta política. Divulgado em 14 de janeiro de 2019, no site oficial

da Seduce, a secretária Fátima Gavioli “anunciou a extinção do núcleo de Monitoramento da Gestão Compartilhada. O departamento era responsável por assuntos relacionados à implantação de Organizações Sociais (OS) nas escolas, projeto criado pela gestão anterior” (Mesquita; Carneiro; Afonso, 2019, p. 13).

É a partir desse cenário neoliberal que, observamos o município de Rio Verde e algumas inovações educacionais com relação às PPPs, firmadas entre a Secretaria Municipal de Educação e as OSCs locais a partir de 2020. Vamos observar que, no município de Rio Verde, diferentemente do que ocorreu no estado de Goiás, o discurso é mais gerencial e menos econômico e, certamente, o conjunto de resistência política, social e acadêmica a projetos similares foi bem menor. Aparentemente, a experiência estadual não orientou a implementação municipal de PPP para a gestão da educação infantil no município.

O CENÁRIO MUNICIPAL: PPPs E O NEOLIBERALISMO

A cidade de Rio Verde, município que ocupa uma área de 8.379,659 km², na microrregião sudoeste de Goiás, centro-oeste brasileiro, está localizada a 222 km de Goiânia, capital do estado, e a 445 km de Brasília, capital do Brasil.

Segundo Pires (1998), por volta do ano de 1830, início do século XIX, quando Goiás ainda era constituído de latifúndios improdutivos e muitos espaços vazios, chegaram ao sudoeste goiano, procedentes de Casa Branca, província de São Paulo, os desbravadores José Rodrigues de Mendonça, sua esposa, Dona Florentina Cláudia de São Bernardo, e seus oito filhos, residindo em terras às margens do Rio São Tomás, das quais tomaram posse.

Até a concretização do seu nome atual, Rio Verde recebeu várias denominações: Arraial das Abóboras, Freguesia de Nossa Senhora das Dores de Rio Verde, pela Resolução n. 6, de 5 de agosto de 1848, data em que se comemora o

aniversário da cidade e, finalmente, passou-se a se chamar Rio Verde, em elevação da condição de vila à cidade, por meio da Lei n. 670, de julho de 1882.

Hoje, a população de Rio Verde é formada por habitantes de várias procedências, migrantes de diversas regiões do país, que se juntaram às famílias pioneiras da região, atraídas pelo desempenho da atividade agroindustrial do município, em que a agricultura, a pecuária e as agroindústrias são os pilares da economia local. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022/2023), a população do município gira em torno de 250 mil habitantes, sendo que 91% residem na zona urbana e 9% na zona rural.

Em relação ao sistema educacional, a cidade de Rio Verde está constituída enquanto polo da educação pelas três esferas públicas: federal, estadual e municipal, tendo, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, 4.100 alunos na esfera federal (cursos técnicos e superiores), 20.112 na estadual (6º ao 9º e ensino médio) e 25.658 na esfera municipal (educação infantil e 1º ao 9º ano). A rede privada de ensino está composta por aproximadamente 10.000 alunos. Ainda no campo educacional, a cidade conta com quatro instituições de ensino superior, que oferecem mais de 40 cursos, que atendem universitários de Rio Verde e mais 18 cidades vizinhas.

Mediante essas informações, é possível notar a força do município de Rio Verde, que, de acordo com informações do IBGE (2023), tem um Produto Interno Bruto (PIB) (renda *per capita*), a preços correntes, na ordem de R\$ 65.948,14, um dos maiores PIBs da região centro-oeste.

Quanto aos recursos financeiros direcionados à educação municipal em Rio Verde, ainda de acordo com a Secretaria da Fazenda (Sefaz), o valor estimado oriundo do Fundo Municipal de Educação (FME) para 2023 é de R\$ 140.339.000,00; e os recursos provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)

são de R\$ 161.300.000,00, totalizando os dois fundos uma receita na ordem de mais de R\$ 300 milhões voltados para a educação municipal de Rio Verde para 2023.

Dando sequência a essa contextualização, ainda na área educacional, o município possui na rede um total de 71 unidades escolares, incluindo Cmeis, Escolas Municipais de Ensino Infantil (Emeis), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) e Escolas Municipais Rurais de Ensino Fundamental (Emrefs). Dessas 71 unidades, 23 atendem de 1º ao 5º ano, sete atendem de 1º ao 9º ano e duas unidades do 6º ao 9º ano, sendo essas escolas localizadas na zona urbana. Na zona rural, quatro unidades atendem de 1º ao 5º ano e seis do infantil ao 9º ano. Quanto ao número de profissionais que atuam nessas escolas, a rede é composta por 69 gestores escolares e 1.288 professores. Somando todos os servidores das diversas áreas que trabalham na educação municipal de Rio Verde, totalizam-se 2.500 funcionários.

Por meio dessa contextualização, fica evidenciada a importância da cidade de Rio Verde, e a pertinência em realizar um estudo sobre as OS da rede municipal de ensino, devido ao relevante papel que esses espaços assumem frente ao número significativo de estudantes e comunidade em geral.

Entendemos que, conhecendo um pouco da história e do processo de criação das OS em Rio Verde, teremos condições de compreender melhor as práticas desenvolvidas nesses espaços, bem como as políticas públicas e os investimentos realizados nesses espaços.

Em 2022, o município de Rio Verde possuía seis instituições educacionais geridas por OS, sendo elas: Associação São Domingos Sávio (Cmei Terêncio Pereira Filho), Associação Pestalozzi de Rio Verde (Centro de Atendimento Educacional Especializado Dunga), Centro Educacional Êxodo (Cmei Elizabeth Emrich Campos), Fundação Presbiteriana de Educação (Escola de Ensino Especial Bom Pastor), Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde (Educandário Paulo Campos e Escola de

Educação Infantil Tia Santinha) e Obras Sociais da Associação Chico Xavier (Educandário João Cury Nasser).

A Secretaria Municipal de Educação, seguindo a legislação, Lei 13.204/2015, tem parceria com OS por meio de três modelos: 1. Termo de Fomento, 2. Acordo de Cooperação e 3. Termo de Colaboração (Brasil, 2015). Estes se caracterizam da seguinte maneira:

1. Termo de Fomento: Auxílio financeiro às instituições com escolas próprias. Há parcerias nesse sentido com: Obras Sociais da Associação Espírita Chico Xavier – Educandário Espírita João Cury Nasser, Fundação Presbiteriana de Educação – Escola de Ensino Especial Bom Pastor, Associação Pestalozzi de Rio Verde – Escola Dunga de Ensino Especial, Instituto de Assistência a Menores (IAM) – Escola de Educação Infantil Tia Santinha e Instituto de Assistência a Menores (IAM) - Educandário Espírita Paulo Campos.
2. Acordo de Cooperação: Há um com a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) Comunidade. Nesse sentido, a secretaria auxilia a execução da parceria disponibilizando funcionários. Essas atividades atendiam, em 2022, aproximadamente 100 alunos, entre crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos, de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica.
3. Termo de Colaboração: Envolve o Chamamento Público para as OS realizarem a gestão administrativa pedagógica de unidades escolares da rede pública municipal de ensino. Nesse sentido, o município tem duas parcerias: Centro Educacional Êxodo: gestão administrativa e pedagógica do Cmei Elizabeth Emrich Campos e Associação São Domingos Sávio, com a gestão administrativa e pedagógica do Cmei Terêncio Pereira Filho.

Esta pesquisa pretende estabelecer um panorama da condição atual das parcerias firmadas no município no âmbito da educação, com isso, apontar padrões,

interesses e efeitos políticos, econômicos e sociais. Das três modalidades de parceria, certamente a terceira é a de maior importância hoje. A primeira modalidade é próxima da filantropia realizada desde o Brasil colonial, mas financiada pelo Estado, enquanto a segunda modalidade, além de ter menor impacto nos atendimentos, pode ser entendida como uma extensão da primeira, com a cessão de funcionários. Nas duas modalidades, o Estado, no caso, o município, cede às OS recursos financeiros ou funcionários para materialização de determinadas atividades educacionais de interesse público.

A terceira modalidade é recente, de 2020, portanto, ainda em meio à pandemia de Covid-19. Em 10 de fevereiro de 2020, foi inaugurado o Cmei Terêncio Pereira Filho, com capacidade para atender até 300 crianças de 0 a 5 anos em horário integral e, no dia 10 de agosto de 2020, foi inaugurado o prédio do Cmei Elizabeth Emrich Campos, no bairro Moreira Ataídes, com capacidade de atendimento ampliada de 140 para 380 crianças (Prefeitura [...], 2024). A sede anterior era mais antiga e menor e ficava em um bairro bem próximo, na Vila Serpró, periferia da cidade. Somente a partir dessas novas instalações que o novo regime administrativo e pedagógico foi implementado nesse Cmei.

Nessas instituições, há prédios novos, uma OS responsável por administrar financeiramente, um recurso repassado pelo município e, pedagogicamente, há uma autonomia maior também. Nos Termos de Colaboração, as unidades escolares administradas por OS não perdem o caráter municipal. Toda a contrapartida financeira é por conta do município, a OS tem como papel fundamental a gestão administrativa e escolar, incluindo contratação/demissão de funcionários.

As parcerias podem ser celebradas de três maneiras: 1. Chamamento Público: o município publica o edital com a proposta de gestão administrativa pedagógica de alguma unidade escolar, com o plano de trabalho e metas a serem executadas. Nesse sentido, as OS se candidatam com uma proposta. A vencedora celebra parceria por

Termo de Colaboração; 2. Edital de Credenciamento por dispensa de Chamamento Público: o município publica o edital, as OS interessadas apresentam as documentações necessárias para habilitação, o gestor aprova as parcerias e, diante disso, é feito o Termo de Fomento, com repasse de auxílio financeiro para a Execução; 3. Inexigibilidade de Chamamento Público: segundo o artigo 31, da Lei 13.019, de 31 de julho de 2014:

Será considerado inexigível o chamamento público na hipótese de inviabilidade de competição entre as organizações da sociedade civil, em razão da natureza singular do objeto do plano de trabalho ou quando as metas somente puderem ser atingidas por uma entidade específica (Brasil, 2014).

Toda prestação de contas, manual de prestação, termos, planos de trabalho ficam publicados no *site* da prefeitura (Rio Verde, 2024). Essa nova modalidade de parceria, definida no Termo de Colaboração e experienciada em dois Cmeis, inclui uma nova forma de atender às demandas sociais por educação pública, ou seja, destaca-se que o caráter municipal fica preservado e, portanto, os aspectos públicos mantêm-se. Esse processo foi identificado como gerencialismo.

Michael Apple (2016) indica que o gerencialismo na educação escolar cumpre um importante papel nas transformações culturais e profissionais, de modo que as torna mais adequadas às exigências de uma clientela, ou seja, do mercado. Também pode-se afirmar que articula os processos de mercantilização e desregulamentação neoliberais ao desejo do Estado de manter uma orientação, de definir objetivos ou guiar a educação escolar, mas isso passa a ser definido nas regras do mercado. Por gerencialismo, o autor entende que é a forma assumida pelo Estado para desmontar o Estado Social, de maneira que constrói um novo arranjo entre Estado, mercado e sociedade, ou seja, parte do discurso neoliberal aplicado à administração do Estado.

Uma das características do neoliberalismo, de apropriar-se do Estado para

potencializar os lucros privados, é perceptível nessa prática, que centraliza ambições do mercado, negocia com desejos do Estado com a finalidade de atender à sociedade, um ente subalterno e pensado como consumidor, não mais como cidadão de direito. Esse modelo permite que o Estado ainda possa orientar o currículo, a avaliação ou a política educacional, ou seja, permite que seja preservado o caráter público da escola, embora interesses menos republicanos estejam sendo contemplados. Esse é um dos motivos pelos quais uma quantidade grande de críticos ao neoliberalismo o opõem à democracia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sabe-se que o principal objetivo da escola é proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento, uma educação de qualidade e integrar os estudantes a sua realidade, transmitindo-lhes as informações necessárias para a assimilação de novas teorias e construção do próprio conhecimento. Nesse processo de aquisição de novos conhecimentos, é imprescindível que a escola ofereça aos alunos possibilidades para que eles desenvolvam suas potencialidades. Todavia, para isso, é importante que sejam disponibilizados recursos que contribuam no processo de aquisição dos saberes.

Dentre as possibilidades que a escola pode disponibilizar, a qualidade didático-pedagógica e estrutural das unidades de ensino merece atenção especial. Afinal, de acordo com Freire (1992), a escola, quando bem conduzida e com propostas coerentes, torna-se um centro dinâmico de informação, caracterizando-se como lugar vivo, atraente e instigante. Assim, inserir políticas públicas de qualidade no processo de ensino é ofertar para a comunidade a possibilidade real de adquirir e ampliar seus conhecimentos por meio de uma variedade de atividades que desenvolvem o gosto pelas práticas de ensino e aprendizagem. Esse contexto nos

remete a Furtado (2004), quando destaca a importância de as escolas serem bem estruturadas dentro do processo educacional de um país, principalmente como elemento integrante no sistema de informação, contribuindo para a constituição de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante dessa premissa, a compreensão dessas direções teóricas de como se dá o movimento de estabilidades e instabilidades do ato dos processos educativos, Bakhtin (1999) afirma que o sujeito imerso na educação só produz sentido quando interage com outros sujeitos, elegendo, portanto, como lugar de encontro e de confronto, o terreno instável e precário das políticas públicas. Dessa forma, os projetos e práticas resultantes dessas parcerias devem ser compreendidos como interação humana e social, constituindo não um conjunto de normas irrevogáveis, superficiais e burocráticas, mas um trabalho que valorize os alunos dentro de um processo de aprendizado e apropriação dos mais variados discursos.

Porém, para que essa educação transformadora e impactante seja uma realidade na sociedade, em especial na cidade de Rio Verde, é importante que haja planejamento estratégico para inserção de atividades e políticas públicas coerentes desenvolvidas nesses espaços, o que contribuirá para um processo de transformação, fazendo com que as escolas municipais, por meio de seus professores, atuem de forma ativa no sistema educacional, cumprindo, dessa maneira, seu papel cultural na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, a presente pesquisa visa, neste subitem, levantar considerações consistentes e coerentes voltadas para as escolas municipais de Rio Verde, pactuadas com as OS, apontando realidades possíveis que privilegiem políticas educacionais coletivas para a promoção desses espaços, no sentido de suscitar discussões e reflexões que levem a um olhar crítico e coerente sobre as OS de Rio Verde.

As PPPs borram um pouco mais as fronteiras entre o público e o privado, corroendo o público de maneira a criar uma zona maior de intransparência. A corrosão do público tende a enfraquecer a solidariedade social, ou seja, a coesão social, antes identificada em conceitos como cidadania, tolerância, justiça e democracia, atualmente, pode já não encontrar um abrigo seguro na escola pública. Uma depreciação da formação humana ou para a democracia torna-se mais estrutural do ambiente da escola pública.

Em entrevista recente (29/05/2024) com o secretário de educação do município, a primeira questão foi sobre o que orientou o poder público a realizar as PPPs, e a resposta é um indicativo importante de como o neoliberalismo funciona. O secretário respondeu à pergunta da seguinte maneira:

Para ser sincero com você foi a necessidade [...]. Nós estávamos com índice de folha. O município é travado pelo índice de folha. Do que eu arrecado eu tenho uma percentagem para gastar com folha de pagamento, isso é para preservar funcionário público né, se o prefeito fizer muita conta ou inchar muito a máquina, eu não consigo pagar, então eu tenho um índice que eu não posso estourar, isso dá em improbidade administrativa. Nós inauguramos algumas creches que estavam paradas a (sic) muito tempo e, até para você ter uma ideia, quando a gente entrou, as creches, eram quatro creches, e o motivo que parou era exatamente esse, porque se colocasse para funcionar, tinha de contratar os funcionários e se contratasse o funcionário estourava o índice de folha (Ribeiro, entrevista, 2024).

Em um primeiro momento, identificamos que, na perspectiva do governo municipal, não havia alternativas para que o serviço pudesse ser expandido no município, devido ao controle de gastos imposto, mesmo assim, havia estrutura e demanda da população para ampliação do número de vagas em Cmeis. Dessa maneira, a alternativa encontrada seriam as PPPs, uma vez que estas não incidem sobre o índice de folha, mesmo que os recursos de financiamento dessas instituições partam do mesmo órgão, a Secretaria Municipal de Educação. Eles não são

classificados como folha de pagamento e, desse modo, materializam-se como a solução viável para uma necessidade do Estado, mas também da sociedade.

A grande questão aqui é que os limites para pagamento de folha enquadram-se como política de austeridade, redução dos gastos públicos e com a ideologia de Estado mínimo, ou seja, é justamente os aspectos da política neoliberal impostos nacionalmente que criam os problemas que justificam a solução das PPPs em nível municipal e, como resultado global, produzem uma expansão com capilaridade das medidas neoliberais. Política e ideologicamente, o neoliberalismo continua a se reproduzir com sucesso a partir da ideia de que “não há outra alternativa”, como indicava Perry Anderson (1995) na década de 1990.

O cotidiano parece ser o espaço para expansão do neoliberalismo. Ao ver a forma como ele adentra a esfera municipal, com pouco debate público ou resistência social, associado a um discurso de ampliação dos serviços públicos e sob orientação do Estado, com vínculos religiosos que “garantem” que esses espaços escolares estarão permeados de “bons valores”, podemos indicar que a avaliação da comunidade escolar é bem positiva em um dos Cmeis que investigamos. Acreditamos que, diferentemente do que propõe Springer (2016), o cotidiano, cada vez mais, deixa de ser um espaço de recusa ao neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Daniel P. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 606–644, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei n. 91, de 28 de agosto de 1935. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FERRAREZI, Elisabete R. **A reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil**: a criação da lei das OSCIP (Lei 9.790/99). Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

FLECK, Amaro. O que é o neoliberalismo? Isto existe? **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], v. 29, n. 59, p. 248–269, 2022. DOI: 10.21680/1983-

2109.2022v29n59ID29014. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014>. Acesso em: 28 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Cássia. **A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 2004. Disponível em:
<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/317.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

GOIÁS. **Lei n. 15.503, de 28 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organização social. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2005/lei_15503. Acesso em: 10 maio 2024.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich. Prefácio da edição norte-americana de 1975. In: HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**: processos de transformação do sistema capitalista de Estados. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Parceria público-privada na educação: um olhar no estado de Goiás. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, p. 7-15, 2019.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Definição e medição do desenvolvimento humano - Relatório do Desenvolvimento Humano 1990**. Oxford University Press, 1990. Disponível em:
<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>. Acesso em: 2 maio 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, p. 19-31, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. Aspectos das parcerias público/privadas na gestão da educação básica no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democracia. *In*: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 5, 2014, Bento Gonçalves. Processos de Privatização de Educação. **Anais do 6 Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

PIRES, Zilda. **Rio Verde**: relato histórico. 2. ed. Rio Verde: IAM Gráfica e editora, 1998.

PREFEITURA inaugura uma creche no Nilson Veloso I e outra no Moreira Ataídes. **Jornal Somos**, Rio Verde, 10/08/2020. Disponível em: <https://jornalsomos.com.br/rio-verde/detalhe/prefeitura-inaugura-uma-creche-no-nilson-veloso-i-e-outra-no-moreira-ataides>. Acesso em: 8 abr. 2024.

RIBEIRO, Miguel R. **Entrevista concedida a Bruno de Oliveira Ribeiro e Leonardo Montes Lopes**. Rio Verde, 29 maio 2024.

RIO VERDE. Portal das Organizações Sociais Civis com a Prefeitura de Rio Verde. 2024. Disponível em: <https://www.rioverde.go.gov.br/parcerias-com-oscs/>. Acesso em: 30 maio 2024.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SPRINGER, Simon. Foda-se o neoliberalismo. **ACME**: An International Journal for Critical Geographies, v. 15, n. 2, p. 285-292, 2016.

TOKARNIA, Mariana. Goiás será primeiro estado a ter organizações sociais na educação básica: o modelo já é aplicado no sistema de saúde do estado. **Agência Brasil**, Goiânia e Anápolis, 25 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/goias-sera-primeiro-estado-a-ter-organizacoes-sociais-na-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2024.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

9

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
BRASIL:**
dilemas históricos, políticos e
pedagógicos

Sandra Almeida Ferreira Camargo - Rede Municipal de Educação de Goiânia

Sandra Valéria Limonta - UFG

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é parte de uma pesquisa bibliográfica que investigou tendências, concepções e proposições de formação docente, em cursos de Pedagogia, para o trabalho pedagógico em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2011 a 2020. A pesquisa objetivou compreender e refletir criticamente como o curso de Pedagogia tem se voltado para essa formação, partindo-se do atual contexto das políticas educacionais para a EJA no Brasil e das relações e contradições entre formação docente e trabalho pedagógico na EJA.

Neste texto, que traz um recorte da pesquisa acima mencionada, analisamos alguns elementos históricos constituintes das políticas educacionais voltadas para a EJA. Partimos do entendimento de que o altíssimo nível de desigualdade social do nosso país exige considerar a educação escolar na modalidade EJA inserida numa realidade de exclusão social, econômica, cultural e educacional da classe trabalhadora como um todo, mas, no caso da parcela mais pobre da classe trabalhadora, tal exclusão se acentua de forma mais profunda e violenta. Tomamos

como determinação fundamental, dentre as muitas que constituem o atual contexto da EJA em nosso país, as atuais relações e contradições entre trabalho, educação e formação humana na EJA.

1. Resgate de aspectos históricos das concepções e políticas de educação de adultos no Brasil: ponto de partida para uma compreensão crítica da EJA hoje

Para Paiva (2015), é evidente que a educação é um poderoso instrumento ideológico para os que detêm o poder e para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença na possibilidade de utilizá-la é que os detentores do poder político determinam a política educacional a ser adotada, os programas a serem seguidos e o conteúdo ideológico destes. Na disputa pelo poder econômico e político, apenas quando há crises no sistema e as contradições ideológicas se tornam mais evidentes e os opositores conseguem controlar os programas educacionais, a educação se torna um instrumento importante de manutenção do poder político.

Tamanha importância atribuída ao setor educativo como instrumento de mudança social – associado, portanto, às lutas políticas – só pode ser encontrada em sociedades onde a instrução popular não se generalizou, onde o sistema educacional vigente não absorveu toda a demanda real e potencial por educação elementar. Em sociedades onde o sistema educativo elementar foi universalizado, as possibilidades de utilização ideológica da educação contra a ordem vigente são menores, exatamente na medida em que – enquanto sistema institucionalizado – a educação serve predominantemente (de forma direta ou indireta) à conservação social, e a luta política se trava noutros níveis. Em tais casos a educação muda depois que se recompõe o poder político, sem grande participação nessa recomposição (Paiva, 2015, p. 33).

A esse respeito, Freire (1989) afirma a impossibilidade de negar a natureza política da educação, da mesma forma que é impossível negar a natureza educativa do ato político. Para o autor, isso significa que é impossível pensar na possibilidade

de existir uma educação neutra, que se afirme estar a serviço da humanidade, de todos os seres humanos de forma geral. Do mesmo modo, não há como afirmar a existência de uma prática política vazia de significados educativos. Na sociedade capitalista, tanto a educação como ato político quanto o ato político, com sua natureza educativa, estão submetidos ao poder vigente.

Para Saviani (2013, p. 26), “[...] dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida”. Logo, a educação como ato político é indissociável da política e intencionalidade daqueles que ocupam o poder, e a prática educativa é uma atividade mediadora interna à prática social. Entretanto, o autor esclarece que há uma premissa para que se possa atuar de forma consciente no campo da educação, que é, de fato, conhecer a estrutura da sociedade na qual irá desenvolver a prática educativa.

Nesse sentido, as políticas educacionais são indubitavelmente “[...] portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração de práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2005, p. 39-40).

De acordo com Fávero e Freitas (2011), o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil foi a tese apresentada por Paschoal Lemme, ao concorrer ao concurso de técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde, em 1938. O trabalho apresentou as experiências que Estados Unidos, França e Inglaterra desenvolveram na área da educação após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O estudo apresentado por Paschoal Lemme registra que, naquela época, a extensão da escola primária, o ensino elementar para crianças, adolescentes e adultos pertencentes às camadas populares, denominou-se com o termo “educação popular”. A duração da escola primária era de quatro anos e somente era considerada obrigatória até os dez anos. A educação para os adultos, nessa extensão, geralmente

era reduzida à alfabetização em um processo de curta duração e oferecida apenas em cursos noturnos.

Com o advento da Revolução Industrial, surgiu um duplo aspecto na educação ofertada aos adultos. Por um lado, havia a necessidade de atender às exigências da classe dirigente ao mesmo tempo que, por outro, dever-se-ia atender minimamente às reivindicações das classes populares, que buscavam aperfeiçoar suas técnicas laborais e sua cultura geral. Em seus estudos, Paschoal Lemme não considera que as atividades educacionais estivessem naquele momento diretamente relacionadas ao surgimento das primeiras indústrias, que acontece no século XIX, e também não faz menção às ações educacionais desenvolvidas por anarquistas ou outros grupos políticos, mas dá ênfase à experiência do Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1856 no Rio de Janeiro e que ofertava cursos noturnos para operários.

Para Paiva (2015), no Brasil, um dos fatores que justificaram a solicitação por campanhas de alfabetização de adultos e pela melhora da qualidade do ensino foi a preocupação com o prestígio e posição ocupada pelo país no contexto internacional. Há também outros fatores. Entre eles, de acordo com a autora, fizeram-se presentes os ideais democráticos e o nacionalismo, que impulsionaram a luta em defesa da Educação Popular em todo o mundo. Entretanto, a autora ressalta que, no Brasil, foi o processo de fortalecimento da industrialização, durante os anos 1910, e o impulso da urbanização, com a crença na modernização, que colocaram para a sociedade brasileira a necessidade de difundir o ensino elementar para toda a população. Mais tarde, durante a Revolução de 1930, a ênfase volta-se para o ensino profissional.

Saviani (2013), no que se refere ao processo de Revolução Industrial no Brasil e como este se reflete nos aspectos político, social e econômico, ressalta que o processo de aceleração da atividade industrial acontece, sobretudo, durante a Primeira Guerra Mundial, momento em que foram construídas 5.940 empresas, quantidade que corresponde ao número de empresas construídas nos 25 anos

anteriores à guerra, durante o período republicano. Consequentemente, o número de operários, que em 1920 era 500 mil, em 1930 passa a ser 800 mil.

Nesse contexto, a burguesia industrial da década de 1920, por escolha consciente, integra a orientação fordista e a coloca em prática, submetendo o trabalhador às regras da fábrica, dominando até mesmo sua vida íntima. Tal controle é possível constatar no relatório das associações empresariais paulistas, escrito pelo secretário-geral da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Otávio Pupo Nogueira, que alertava sobre os perigos que o ócio e o lazer apresentavam para o homem habituado ao trabalho. De acordo com o documento, no lazer, o homem encontra sedução muito perigosas, podendo não ter moral suficiente para conseguir dominar os instintos inferiores que existem em qualquer um. Em outras palavras, não é recomendável que os trabalhadores tenham direito a repouso e participem de momentos de lazer (Saviani, 2013).

Ainda segundo Saviani (2013), o período foi marcado pelo processo de urbanização, industrialização e acumulação capitalista engendrada pela cafeicultura e também pelo aumento da classe média. Nesse momento, a base social da oligarquia cafeeira perde sua hegemonia e fica isolada pelo rompimento das demais oligarquias e, assim, começa a ruir. O início da ruína se dá pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses da cafeicultura e apoia a aliança liberal, que tinha o alicerce formado pelas áreas independentes dos barões do café, constituídas pelo Rio Grande do Sul e Paraíba. Essa base também contava com o apoio de parcela considerável das Forças Armadas, que tinham o apoio social das regiões dissidentes, contando também com o suporte das classes médias urbanas, que se uniram ao movimento dos trabalhadores e tornaram-se vitoriosos em 1930.

Fica, portanto, registrado na historiografia que, pela diversidade das forças que pretenderam a Revolução de 1930, por não haver um grupo com autenticidade para assumir o governo, foi constituída no meio do movimento vitorioso uma espécie

de “estado de compromisso”, que, apoiado pelo exército, passa a agir como um elo entre as diferentes frações da classe dominante.

Foi em meio à efervescência social de 1920 que surgiu o movimento renovador promovido pela modernidade via processo de industrialização e urbanização, momento em que a Igreja Católica tenta retomar espaço se organizando para iniciar a batalha pedagógica. “Essas duas forças desempenharam papel de relativa importância como dispositivo de sustentação do ‘Estado de compromisso’, concorrendo [...] para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial” (Saviani, 2013, p. 193).

No entanto, o fenômeno denominado como “entusiasmo pela educação” tem sua forma definida a partir da segunda década do século XX. No Brasil, a onda de nacionalismo surge com a Primeira Guerra Mundial e tem como principal objetivo a “desnacionalização da infância” por meio das escolas germânicas no sul do país. Nesse mesmo período, os Estados Unidos divulgaram um estudo com estatísticas do analfabetismo mundial em que o Brasil aparece como líder, o que abalou o orgulho nacional, naquele momento estimulado pela Liga Nacionalista, pela campanha de prestação de serviço militar obrigatório, porque era preciso combater a “chaga do analfabetismo”, que nos envergonhava e nos impedia de pertencer ao grupo das “nações cultas”. Intensifica-se aí a defesa da difusão do ensino para as massas, por parte de políticos e diletantes da educação.

De acordo com Nagle (2001), no contexto do pós-Primeira Guerra, a ênfase conferida ao nacionalismo como conjunto de significações que deveria manter-se perpetuamente associado à instituição da escola brasileira apresenta um caráter misto que revela as indefinições do nosso projeto nacional, demonstrando que há excesso de fatos e ausência de teorias mais elaboradas. Essa ausência de teorizações nos alerta na contemporaneidade contra as formulações pseudocientíficas e mistificantes. Ressalta-se também que, diante do nacionalismo voluntarista, a escola

aparece não apenas como espaço privilegiado dos investimentos cognitivos, afetivos e simbólicos praticados pelas elites brasileiras, mas também como instituição capaz de mantê-los e reproduzi-los por períodos mais duradouros.

Conforme Paiva (2015), com efetiva defesa por parte de políticos e diletantes, o entusiasmo pela educação perdurou no Brasil por um longo período, que podemos situar imediatamente após a Primeira Guerra Mundial até quase o fim da década de 1930. Assim, quando é criado o Ministério da Educação, os quadros técnicos foram preenchidos por profissionais sem formação específica para atuarem no campo. Alguns deles conseguiram assimilar ideias mais realistas pelo convívio com profissionais da educação, que começaram a se multiplicar. Já outros permaneceram impermeáveis a qualquer influência dos que de fato conheciam a realidade da educação.

Acrescente-se a isso o fato de a luta pela difusão do ensino elementar ter se tornado um ato nacionalista, o que também contribuiu para que o “entusiasmo pela educação” se perpetuasse em nosso país. Havia a crença de que se preocupar com a educação, por meio da ampliação do ensino elementar, ligava-se aos sentimentos humanitários e à defesa do bem público, tornando aquele que assim o fizesse um entusiasta. No fim da década de 1930, surgirá o fenômeno denominado por Jorge Nagle, segundo Paiva (2015), como período do “otimismo pedagógico”. Tal movimento, se podemos denominá-lo dessa forma, tem início com os primeiros profissionais da educação, que, ao contrário dos entusiastas – que se preocupavam com a expansão do ensino em termos de quantidade –, apresentavam preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

A esse respeito, Saviani (1999) se refere ao contraste entre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, ambos característicos do escolanovismo. No que diz respeito ao aspecto político, o autor compreende ser necessário salientar que, nessa fase, na primeira década desse século do “entusiasmo pela educação”, a escola

era compreendida como instrumento cuja função era explicitamente política. Nesse sentido, ao longo das décadas de 1930 e 1940, ocorreram muitos movimentos populares que exigiam maior participação da sociedade e também apresentavam reivindicações no campo educacional. Logo, a década de 20 foi uma década de tensão, agitações constantes e de crise da hegemonia das oligarquias, até aquele momento dominantes.

O autor ressalta ainda que o contraste se dá da seguinte forma: do “entusiasmo pela educação”, em que a crença estava na possibilidade de a educação tornar-se um importante instrumento de conscientização das massas no processo político, com foco na ampliação da quantidade de escolas, passa-se para o “otimismo pedagógico”, em que a crença estava no plano interno, as coisas iriam bem e se resolveriam por meio das técnicas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Para Paiva (2015), os adeptos do movimento “otimismo pedagógico” não se preocuparam com o interesse político em preparar um maior número de votantes, na verdade, eram técnicos que defendiam seu campo de trabalho sem que houvesse a interferência de políticos e diletantes, dedicavam-se aos problemas no que se refere ao aspecto pedagógico do ensino. No entanto, ao focarem apenas em termos/aspectos técnicos do campo pedagógico, houve a perda da realidade externa ao campo educativo. É importante enfatizar que os dois movimentos mencionados, tanto o “entusiasmo pela educação” quanto o “otimismo pedagógico”, erraram, na concepção dos autores com os quais discutimos essa questão, por abordar os problemas educacionais de forma unilateral, sem considerar a totalidade histórica em que se encontra o fenômeno educativo no contexto brasileiro.

Todavia, ainda de acordo com Paiva (2015), há uma terceira posição, o “realismo em educação”, que faz a junção das duas posições anteriores e busca compreender o processo educativo e sua função considerando objetivamente as duas perspectivas, interna e externa. Assim, trata as questões educacionais tendo como

foco a qualidade do ensino, considerando não apenas o papel desempenhado pelo sistema educacional, mas, também, outros movimentos educativos “na sociedade como um todo, suas consequências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico” (Paiva, 2015, p. 41).

O “realismo em educação” se opõe às duas outras posições apresentadas, que, por optarem por uma das perspectivas, interna ou externa, agem na unilateralidade, deixando de ser *realistas*. Entretanto, há um aspecto a salientar: enquanto as outras duas posições são defendidas por grupos relativamente homogêneos, por possuírem as mesmas características, com visão de mundo composta por elementos comuns, os realistas formam um grupo bastante heterogêneo, com ideias antagônicas no campo político. Podem estar nesse mesmo grupo conservadores e revolucionários, cada um com sua própria abordagem objetiva do fenômeno educativo (Silva, 2016).

De acordo com Xavier (2019), até os anos de 1930, a educação de adultos não aparecia na luta do movimento renovador por uma educação básica e comum para todos. A autora relembra a Lei Saraiva, de 1881, que exigia que os eleitores soubessem ao menos ler e escrever para votar e que, apesar de desconectada daquilo que então se propunha para a educação comum, acabou por fomentar o aparecimento de um grande número de escolas noturnas voltadas para a alfabetização de adultos.

Para Silva (2016), mesmo com esse aumento, não há, nesse momento, um projeto efetivo de combate sequer ao analfabetismo, muito menos a uma concepção mais ampliada de educação de adultos. A autora afirma que, nesse momento, quanto aos formuladores de políticas públicas educacionais, mesmo diante da força do movimento renovador, “[...] temia-se que a alfabetização viesse a comprometer a estabilidade da mão de obra rural e urbana, pois os trabalhadores dos setores agrários, uma vez alfabetizados, poderiam almejar profissões de maior *status* social, levando à escassez de braços para a lavoura” (p. 265).

Os discursos liberais se intensificam no contexto do pós-Segunda Guerra, com a promessa de promover a paz e o desenvolvimento econômico em todos os países, por meio do exercício da liberdade, da democracia e da cooperação política e econômica. Nesse contexto, nas décadas de 1940 e 1950, foram criados os chamados organismos internacionais: “[...] o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945; a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948; e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1956” (Sander, 2008, p. 159), responsáveis pela socialização dos valores da globalização nos países em desenvolvimento.

Os anos de 1960 até 1964 foram significativos para a EJA no Brasil. Ainda que críticas tenham sido feitas a alguns desses movimentos, pela afirmação de que estavam direcionados apenas a atender às necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial e ampliar os currais eleitorais mantidos pelas práticas e interesses de alguns grupos políticos, o que se manteve foi a crença de que os movimentos tinham como objetivo político e social atender as populações das regiões menos desenvolvidas, e ressaltavam a preocupação em conscientizar e integrar esse grupo por meio da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire.

Em 1964, com a derrubada do governo de João Goulart, tem início a ditadura militar. No contexto do golpe militar, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, implementado pelo Ministério da Educação sob as orientações de Paulo Freire. Não apenas esta, mas também todas as outras experiências desenvolvidas no campo da EJA, com a contribuição imprescindível do movimento popular, foram destituídas e, por fim, desapareceram pela repressão violenta do governo militar.

Naquele contexto de contradições e retrocessos durante o regime militar (1964-1985), com a extinção de muitos dos programas, os movimentos em defesa da EJA e os militantes que os formavam foram covardemente perseguidos e reprimidos

pelos órgãos do governo federal. “O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 60), que implicava a reflexão sobre o contexto histórico e social do qual jovens e adultos faziam parte, como sujeitos analfabetos, mas não por sua escolha e responsabilidade individual, e sim por terem sido excluídos dos processos de escolarização e apropriação de conhecimentos científicos, devido ao seu pertencimento étnico e de classe.

Durante a ditadura militar, foi implementado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização. Alguns anos depois, o Mobral foi oficializado como organismo executor do programa nacional que desenvolveria uma campanha alfabetizadora miraculosa, com a promessa de reduzir os índices de analfabetismo do país de 33,6% (1970) para menos de 10% (1980).

O lançamento do Mobral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro deste ano, constituindo-se tal campanha — juntamente com a expansão do ensino superior — num dos pilares da política educacional do governo militar no período [...] Organizado a partir de uma logística militar de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não (Paiva, 1981, p. 85-86).

De acordo com Paiva (1981), o Mobral pode ser compreendido como uma espécie de gênese das concepções que sustentam as políticas e programas de educação de adultos que se sucederam, baseadas na ideia de “compensação e suplemento”. Porém, emerge já como um “desacerto técnico”, pois ia na contramão dos inúmeros programas em praticamente todos os estados brasileiros, baseados na

perspectiva de Paulo Freire, que tinham relativo sucesso até então. Nas palavras da autora, “este ‘desacerto técnico’ era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam com um ‘acerto político’” (p. 86). Na verdade, o suposto desacerto foi intencionalmente utilizado como estratégia para que o regime militar, por meio dos dirigentes do Mobral, tornasse esse programa de educação em massa um instrumento para ampliar e legitimar o reforço da segurança interna do regime.

De acordo com Sguissardi (2000), nasce no período da ditadura militar uma concepção economicista e utilitarista de educação que será mais bem elaborada e apresentada ao mundo ao longo das décadas de 1970 e 1980, principalmente pelo BM, e tal concepção se revela como um conjunto de orientações: descentralização dos sistemas, vinculação da aprendizagem às exigências do mercado de trabalho; ênfase nas ideias de eficiência e eficácia educacionais; programas compensatórios; realocação de recursos públicos; capacitação em serviço para os professores; avaliações do rendimento escolar em larga escala; dentre outras.

No campo da educação, as transformações econômicas e políticas que ocorreram no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990 caracterizaram o que Saviani (2008) denominou como uma era de reformas no setor educacional e no ensino escolar. Nesse período, a América Latina foi submetida a um rigoroso equilíbrio fiscal, que cabia efetivar-se por meio das reformas trabalhistas, administrativas e previdenciárias, o que resultou em intenso corte de gastos públicos. Nesse contexto, a escola pública passa por um processo de total desvalorização, e intensifica-se o discurso do seu fracasso e decadência. Logo, há também o esforço de sustentar a ideia de que o Estado não tem capacidade para administrar essas escolas, que apresentavam tantos problemas, e isso motiva movimentos pela defesa de um maior controle e de privatização da educação escolar pública.

Emerge um pensamento educacional hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial – o neoliberalismo. Nesse sentido, podemos dizer que a década de 1990 foi marcada por grandes retrocessos no campo da educação brasileira. As reformas tinham como objetivo o atendimento das políticas neoliberais, que determinam uma sequência de desmontes nas políticas públicas e, especificamente, interferem na organização do trabalho pedagógico na escola. As teorias neoliberais ganham força e se infiltram em todos os espaços sociais, disseminando discursos e inovações para uma educação mais eficiente na formação de competências e com maior flexibilidade para atender ao mercado capitalista em contínuo desenvolvimento.

É inegável que a EJA no Brasil se constituiu historicamente na complexa relação entre trabalho e educação e traz em sua gênese e desenvolvimento concepções que precisam ser bem compreendidas. Em um dos documentos mais importantes em defesa dessa modalidade, no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica n. 11/2000, de autoria de Carlos Jamil Cury, ressalta-se que essa modalidade enfrenta obstáculos para ser de fato compreendida como um direito e não apenas como um programa de compensação.

Passadas mais de duas décadas do parecer, a inserção da EJA como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996 e nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é uma conquista importante, mas insuficiente para a efetivação do direito. E essa conquista corre o risco de perecer, pois vivenciamos no atual momento histórico um retrocesso nas políticas educacionais voltadas para a EJA (Costa; Machado, 2017; Machado; Rodrigues, 2013).

2. A EJA nas relações e contradições entre trabalho, educação e formação humana

Iniciamos nossa reflexão considerando que é preciso compreender que *educação popular, educação de adultos, educação não formal e educação de jovens e adultos* expressam concepções diferentes, mas foram historicamente imbricando-se e constituindo-se nas políticas e nas concepções pedagógico-didáticas. Nas palavras de Gadotti (2008, p. 31), o termo “educação de adultos” foi popularizado especialmente por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para se referir a uma área especializada da educação, com ensino sistematizado de forma oficial, voltada para os adultos.

De acordo com o autor, a educação popular expressa uma identidade com a população trabalhadora e preza a cultura de origem daquelas e daqueles que buscam a escolarização. A educação popular é um movimento de educação, não só de adultos, que nasce na América Latina, no século XIX. Embora em sua gênese a educação popular tenha nascido como uma forma de educação que objetivava “preparar o povo” para a vida e o trabalho numa sociedade latino-americana dominada pelas ideias liberais, em que os governantes e as classes médias buscavam libertar-se do modelo agrário de produção e caminhar para a industrialização, em meados do século XX, há uma mudança na concepção da educação popular, uma vez que seus espaços e objetivos passaram a ser apropriados pelos movimentos sociais e sindicais que a compreendem como uma educação que deve emanar do povo e estar voltada aos interesses do povo.

Ainda de acordo com Gadotti (2008), o termo “educação não formal” foi utilizado principalmente pelos Estados Unidos para denominar o modelo de educação que se desenvolvia em países do terceiro mundo. No Brasil, a educação não formal se manteve vinculada a organizações não governamentais, a diversos partidos políticos,

sindicatos e igrejas, atendendo às omissões do Estado e se opondo à educação de adultos oficial, quando existente. A superação do equívoco de considerar educação popular e educação de adultos como a mesma concepção e que ambas seriam formas de educação não formal se dará com a paulatina apropriação das ideias políticas, educacionais e pedagógicas de Paulo Freire.

De acordo com Gadotti (2008), ao conceder uma entrevista à educadora Rosa Maria Torres em 1985, Paulo Freire expõe sua compreensão sobre os conceitos de educação popular e educação de jovens e adultos. Para o patrono da educação brasileira, educação popular e educação de jovens e adultos se completam e se complementam, uma sustenta e orienta a outra, uma vez que toda educação de jovens e adultos deve ser popular, pois é a manifestação do esforço de mobilização e organização política das classes populares, com o objetivo de resistir e enfrentar a opressão de um ensino imposto pela classe dominante, ensino esse que se distancia da realidade vivenciada pelo povo, que não atende a seus interesses, e que tem como objetivo mantê-lo na ignorância e submisso às classes dominantes. Logo, a principal característica da educação popular está na defesa do processo de conscientização sustentada por Paulo Freire.

Nesse sentido, a conscientização do trabalhador e o desenvolvimento do espírito crítico pela escolarização libertadora, unidos à qualificação para o trabalho, com foco na humanização dos sujeitos, são princípios que constituíram a educação popular e que foram enfatizados pelos estudos, pesquisas e experiências desenvolvidos por Paulo Freire, principalmente nos anos de 1960, e incorporados à EJA.

Segundo Silva (2016), nos dias atuais, a educação de jovens e adultos assume novos papéis e responsabilidades para com a formação desses sujeitos. O desenvolvimento acelerado do capitalismo em nível mundial nas décadas finais do século XX e início do século XXI, por meio das políticas neoliberais, intensificou a

necessidade de a EJA contribuir com a formação dos trabalhadores, preocupando-se também com a preparação desses para disputarem uma vaga no mercado de trabalho. Ou seja, para além do objetivo de alfabetizar, torná-los críticos e emancipados, é preciso oferecer formação básica complementar para que tenham condições, estejam aptos e qualificados à venda de sua mão de obra para a sobrevivência.

Novas formas de organização da vida produtiva, política e social decorrentes das exigências postas pela reorganização do capitalismo no seu período de acumulação flexível, novas formas de relação entre mercado, sociedade e Estado, aprofundaram ainda mais os problemas, dilemas e necessidades existentes na relação entre trabalho e educação. Torna-se cada vez mais visível o crescente desemprego estrutural, a violência, o conservadorismo e a pobreza (Azevedo, 2001).

De acordo com Frigotto (2010), os novos conceitos utilizados pelos homens de negócios e seus assessores, que dizem defender a formação qualificada do trabalhador, tais como *globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador”*, atendem às novas formas de sociabilidade capitalista, que os impõe “tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (p. 154).

Ao refletir sobre o direito à educação de jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização à luz dessas questões tão complexas que dizem respeito ao trabalho, à educação e à formação humana, podemos identificar nas políticas e práticas elementos históricos que remontam à colonização, ao escravismo, ao período de ditadura militar. Daí a importância de uma compreensão sólida, crítica e criteriosa do desenvolvimento histórico da EJA no Brasil.

De acordo com Carvalho (2005), desde a Proclamação da República até os dias atuais, é evidente a contradição entre a educação popular e a educação liberal burguesa, esta última sempre envidando esforços para que a população pobre permaneça “bestializada e obediente”. Para o autor, é “assombroso” o atraso escolar da população brasileira, os milhões de analfabetos que diminuem muito pouco a cada ano, os milhões de jovens que abandonam a escola sem concluir o ensino médio, outros tantos milhões que, sem ao menos concluir o ensino fundamental, já deixaram a escola há décadas, a ausência de políticas públicas voltadas para o incentivo à permanência nas escolas noturnas, a falta de qualidade destas, o descaso com a formação e as condições de trabalho dos professores.

Arroyo (2008) afirma que o descaso com a educação dos trabalhadores é histórico, pois, mesmo após décadas de discussões, investigações e proposições que afirmam e reafirmam a importância e a necessidade da EJA e da constante luta dos movimentos populares, os mesmos princípios e concepções que sustentavam a defesa da EJA como direito na década de 1960 continuam válidos nos dias atuais: “[...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida” (p. 223).

Diante do exposto, é possível afirmar que a escola assume um papel fundamental na vida dos estudantes da EJA. Sua função principal é fazer com que esses sujeitos se apropriem dos conhecimentos a eles negados para que desenvolvam criticidade e autonomia para mudar a forma de compreender e agir no mundo, no sentido de transformar sua própria realidade.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (Arroyo, 2008, p. 221).

Nesse contexto, por lidar com processos de transformações subjetivas e objetivas, a complexidade do trabalho docente se intensifica. Como o público da EJA está diretamente envolvido com os processos de trabalho, que, nesse modo de organização social, transformam-se e tornam-se cada vez mais precarizados, os processos de ensino e aprendizagem vão requerer a compreensão dos processos de apropriação dos conceitos científicos por parte dos estudantes que são também trabalhadores. “Muitos alunos de EJA precisam não só de informação sobre a oferta, mas devem ser convencidos de que é possível retornar à escola, ser aceitos, ter professores que os acolham, que saibam trabalhar com essa faixa etária” (Machado; Rodrigues, 2014, p. 387).

Para além de conceitos e paradigmas estigmatizados, é preciso compreender a EJA em sua totalidade e complexidade histórica, humana e cultural, considerando as tramas políticas que a envolvem e compreendendo as contradições que a constituem como modalidade de ensino. Para isso, é preciso superar, pela compreensão histórica, a concepção vulgar da EJA como uma necessidade compensatória e reparadora de fracassos do sistema de ensino brasileiro, ou ainda do sujeito adulto trabalhador que não frequentou ou deixou a escola. Machado (2019), ao analisar os resultados de pesquisas acadêmicas realizadas sobre a EJA no Brasil, aponta que uma das características dessa modalidade de ensino é o seu uso como estratégia política de governo para justificar interesses de diferentes ideologias e como exemplo de programas e projetos estruturados para essa finalidade.

A análise da história da EJA no Brasil revela, de acordo com Silva (2016), que essa modalidade, de fato, foi em diversos momentos trazida à luz em diferentes contextos políticos e governamentais para atender a propósitos diversos, nem sempre voltados para a educação e o desenvolvimento das pessoas. A EJA comumente é entendida, tanto pelo poder público quanto pela sociedade em geral, como uma necessidade compensatória de reparar os problemas do sistema do ensino

regular que levaram um grande número de estudantes à desistência e à evasão. Ao longo do tempo, foram se constituindo “políticas de programas” que objetivavam, em sua maioria, ofertar um ensino aligeirado para que os estudantes obtivessem uma certificação e deixassem oficialmente de fazer parte do índice de analfabetos e, talvez, de não escolarizados. Ainda enfrentamos essa luta.

3. Reflexões finais: velhas lutas, novas perspectivas

A EJA expressa muito concretamente a distância entre a escola e as precárias condições de vida do povo pobre, excluído e explorado. Para constatar essa realidade, basta identificar quem são os sujeitos que constituem a EJA tanto no passado quanto no presente. Trata-se, em sua maioria, de trabalhadoras e trabalhadores que, na época apropriada do ensino regular, tiveram que deixar a escola e ingressar no mundo do trabalho, precário e precarizado, para a garantia do próprio sustento, ou para auxiliar no sustento de suas famílias. Esses sujeitos foram expulsos do chão da escola, assim, a eles foi negado o direito de participar dos processos de escolarização e apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação pelas precárias condições materiais de vida.

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Cury, 2000, p. 6).

Mais de duas décadas após o Parecer n. 11, do dia 7 de junho de 2000, do qual retiramos a citação acima, os sujeitos da EJA são os mesmos. Essa realidade afirma a histórica reprodução dos cruéis processos de exclusão no Brasil pelo pertencimento étnico e de classe. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, temos atualmente mais de 9 milhões de pessoas acima dos 15 anos não alfabetizadas e, para além de serem trabalhadores dos serviços mais precarizados e do setor informal, possuem características comuns entre si: são jovens, adultos e idosos na maioria pretos e pardos, que moram em periferias resultantes de invasões urbanas ou rurais, ou em bairros construídos por programas de moradias para a classe popular. Cerca de 49% da população brasileira acima de 25 anos não concluiu a educação básica, a maioria destes não concluiu sequer o ensino fundamental.

É certo que, após a LDB 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares para a EJA de 2000, tivemos avanços significativos no campo das políticas para a EJA, políticas que foram desarticuladas, destruídas e abandonadas no período que sucedeu ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Continuamos com nossas velhas bandeiras de luta, porém, no atual momento, é possível vislumbrar novas perspectivas.

Machado (2001) ressalta o caráter politizado da EJA, seja na formação docente, na pesquisa, no ensino. Trata-se de um princípio que sustenta toda uma concepção de educação com o compromisso declarado de lutar por transformações sociais, com a compreensão de que o estudante trabalhador é o sujeito desse processo educativo.

A autora também reflete sobre o *caráter fluido* da EJA: ora se faz a defesa sistêmica da EJA como uma modalidade que deve ser prática regular nas esferas dos governos federais, estaduais e municipais, ora se advoga por uma EJA que se realize fora dos espaços escolares, sob a organização dos movimentos sociais, realizando-se em espaços socioculturais, como centros comunitários, nos espaços de trabalho e/ou

nas instituições religiosas. Outro traço da EJA discutido pela autora, e que elucida a especificidade da modalidade, é o caráter marginal que esta ocupa no sistema educacional do nosso país, inclusive nas licenciaturas.

Nesse sentido, dada a necessidade tanto de uma compreensão histórica e política quanto das questões referentes ao ensino e à aprendizagem na EJA, a pesquisa que realizamos busca jogar luz sobre certos aspectos e elementos da história e da política da EJA no Brasil e como estes se articulam nas relações e contradições entre trabalho, educação e formação humana. Entendemos que há uma necessidade de compreensão dessas questões para que projetos e políticas voltados para a EJA se concretizem em ensino e aprendizagem de qualidade nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL; UNESCO. **Construção coletiva**: contribuição à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2008. p. 221-241.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. V. 56 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Schwarcz, 2005.
- COSTA, Claudia Borges da; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer n. 11, 7 de junho de 2000. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB).
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **MOVA – por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 156-168, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index/cadernosdepesquisa/article/view/13056>. Acesso em: 12 maio 2020.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos e relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

PAIVA, Vanilda P. MOBIL: um desacerto autoritário – o MOBIL e a legitimação da ordem. **Síntese**, n. 23, v. 8, set./dez. 1981.

SANDER, Benno. Direitos humanos e educação. Pronunciamento por ocasião do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19273/11196>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo-SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

SILVA, Renúcia Pereira. **Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos**: aproximações, teoria e prática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Aracaju-SE, 2016.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46924/pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

10

**AS ARTES VISUAIS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES MAIS CRÍTICOS,
IMAGINATIVOS E SENSÍVEIS:
três cenas**

Henrique Lima Assis - UFG

Mônica Mitchell de Moraes Braga - IFG

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral - UFG

As políticas educacionais e seus impactos nas experiências curriculares

Inúmeros movimentos ocorridos ao longo das últimas décadas do século passado e nas primeiras décadas desse século impactaram significativamente o campo da arte. Entre os movimentos, ressaltamos que as políticas educacionais neoliberais tiveram um impacto significativo nas experiências curriculares em arte, tanto para os estudantes da educação básica quanto para as/os licenciandas/os em Artes Visuais e em Pedagogia — grupo focal das pesquisas aqui apresentadas. Infelizmente, a abordagem centrada na economia de mercado e na eficiência levou a uma redução de investimentos e de valorização do campo da arte e em suas dimensões, como a extensão, o ensino e a pesquisa.

Nessa conjuntura, temos percebido que a diminuição de recursos e de importância dada à Arte no currículo das escolas e da universidade vem, muitas vezes, resultando na diminuição de espaços e tempos dedicados ao ensino e à pesquisa.

Além disso, as políticas educacionais neoliberais valorizam saberes e fazeres considerados mais importantes e pragmáticos em detrimento das humanidades e das artes, como ocorreu com a Reforma do Ensino Médio e com a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da educação básica, que desconsiderou e desvalorizou o papel formativo das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, bem como da Filosofia e Sociologia no desenvolvimento integral dos estudantes. No universo das pesquisas relacionadas à arte, além da diminuição de recursos, a pressão por resultados quantificáveis e imediatos é sentida fortemente, o que afeta a produção de conhecimento sensível, que, muitas vezes, exige tempo, experimentação e abordagens não lineares.

Nessa direção, Libâneo (2019) considera que, por diferentes razões, tanto a educação escolar quanto as pesquisas em educação ocupam

[...] lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes numa sociedade. A partir dos anos 1980, de maneira mais intensa, os currículos escolares da Europa, das Américas e da África **sofreram forte influência do neoliberalismo**, impulsionada pela globalização, quando se acentuou o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, desafiando os analistas na identificação e interesses e motivações por detrás das escolhas feitas em torno de finalidades educativas (Libâneo, 2019, p. 1, grifos dos autores).

Contudo, mesmo diante desses desafios, a Arte vem sobrevivendo e desempenhando uma função especial e necessária no ensino-aprendizagem e na produção intelectual, por meio das pesquisas realizadas cotidianamente. Em contextos diversos, entre as lógicas instrumentais e humanistas, é fundamental resistir às lógicas neoliberais refletidas nos campos da arte e da educação, defendendo a valorização da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da expressão poética como experiências essenciais para o desenvolvimento humano e a formação crítica dos estudantes.

Desse modo, em meio às transformações provocadas pelas políticas educacionais, é fundamental que docentes/investigadores/as se mobilizem para fortalecer a produção de conhecimento em arte, resistindo à lógica mercadológica e defendendo a importância da arte como expressão, reflexão e transformação social.

Nessa direção, a décima edição do Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (X EDIPE), realizado entre os dias 8 e 10 de novembro de 2023, oportunizou que docentes/pesquisadores/as de arte se reunissem no Grupo de Trabalho Arte para que, a partir de seus contextos de ensino e pesquisa, pudessem dialogar e refletir sobre os impactos das demandas neoliberais e das problemáticas das lógicas instrumental e humanista sobre seu cotidiano. Assim sendo, este artigo é resultado de três trabalhos apresentados no GTA, os quais revelaram como as Artes Visuais vêm sobrevivendo e desenvolvendo seu papel formativo junto aos estudantes do ensino médio e aos licenciandos em Artes Visuais e em Pedagogia do estado de Goiás. São eles: a) Arte contemporânea de artistas visuais negros e negras no ensino de arte, desenvolvido pela Professora Dra. Mônica Mitchell, do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Inhumas; b) Processos investigativos com poéticas visuais: lugar da experiência docente, apresentado pela Professora Dra. Valéria Fabiane Cabral, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás; c) A educação estética e visual em Jataí, Goiás: as contribuições do Museu de Arte Contemporânea, socializado pelo Professor Dr. Henrique Lima Assis, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí.

Na sequência, os principais fundamentos de cada uma dessas experiências, desses trabalhos, serão socializados com a intenção de ampliar os diálogos e as reflexões sobre como o campo da Arte, em especial das Artes Visuais, vem resistindo aos impactos das demandas neoliberais sobre nossos cotidianos.

Cena um: arte contemporânea de artistas visuais negros e negras no ensino de Arte

Em 2018, o coletivo artístico Frente Três de Fevereiro ergueu sobre a fachada do Museu de Arte de São Paulo (Masp), uma das principais instituições da América Latina, uma enorme bandeira que pergunta categoricamente: “Onde estão os Negros?” Segundo Simões, “[...] é porque essa é uma dívida ainda em aberto do sistema de arte local e suas instituições. As artes visuais no Brasil parecem fazer questão de manter seus domínios brancos em mostras, *displays* e acervos infinitamente brancos” (Simões, 2019, p. 8).

Isso nos faz refletir sobre quais são os artistas negros e negras que produzem artes visuais na contemporaneidade. As populações negras e não brancas foram apagadas da história no Brasil e, conseqüentemente, da história das artes visuais no Brasil. No que se refere ao sistema da arte, para Santos,

essa ausência dos assuntos que dizem respeito às negras e negros é evidente, desde o acesso à educação em artes visuais, seja do ponto de vista da formação humana quanto do da formação profissional; do acesso aos meios de criações artísticas; das formas de exibição, comercialização, escritas e registros dessas criações e acontecimentos; bem como os instrumentos de análises e de abordagens que, por vezes, desconsideram e negligenciam os contextos históricos e sociais de inserção da pessoa negra no Brasil (Santos, 2022, p. 343).

Silva e Melo (2019, p. 145) lembram que Rosana Paulino, artista visual negra contemporânea e pesquisadora, afirma ter esperado 21 anos para ter a exposição de uma obra de sua autoria numa instituição tradicional como a Pinacoteca de São Paulo, e ainda só ter o trabalho reconhecido no meio artístico nos últimos cinco anos. A instituição citada expôs a primeira obra de um artista negro somente 51 anos após sua inauguração. Um reflexo gritante das barreiras que os artistas negros enfrentaram/enfrentam para ter seu espaço nas instituições artísticas estabelecidas.

Ainda segundo Silva e Melo (2021, p. 153), alguns artistas visuais negros brasileiros contemporâneos vêm criando estratégias de enfrentamento que operam na lógica e ideologia que estruturam o racismo na nossa sociedade.

As estratégias observadas foram: (1) resgate da herança africana — utilização de elementos na arte que remetem a um resgate do continente africano (criando tecnologias de resistência); (2) mudança da narrativa — o negro reivindica contar a sua própria história a partir da arte; (3) ocupação de espaços alternativos, como o urbano e uso do corpo como principal instrumento de comunicação (produção de performances, intervenções e instalações, arte para chocar e provocar); (4) para além da representatividade em espaços hegemônicos, a criação de espaços independentes para divulgação da arte negra. A partir dessas estratégias apontadas por Silva e Melo (2021), a proposta desse estudo foi fazer um levantamento de artistas visuais negros que produzem arte na contemporaneidade.

Ao longo da história, a representação dos negros e negras nas artes foi frequentemente moldada pela lente do “outro”, resultando em retratos marcados por estereótipos que refletiam a dolorosa herança da escravidão em países como o Brasil. Essas representações, muitas vezes, destacaram o sofrimento e a opressão, perpetuando uma visão limitada e distorcida da experiência negra. Contudo, à medida que o tempo avança, surgem vozes que desafiam e redefinem essa narrativa. Essas estratégias desafiam as estruturas profundamente enraizadas de racismo que persistem na sociedade.

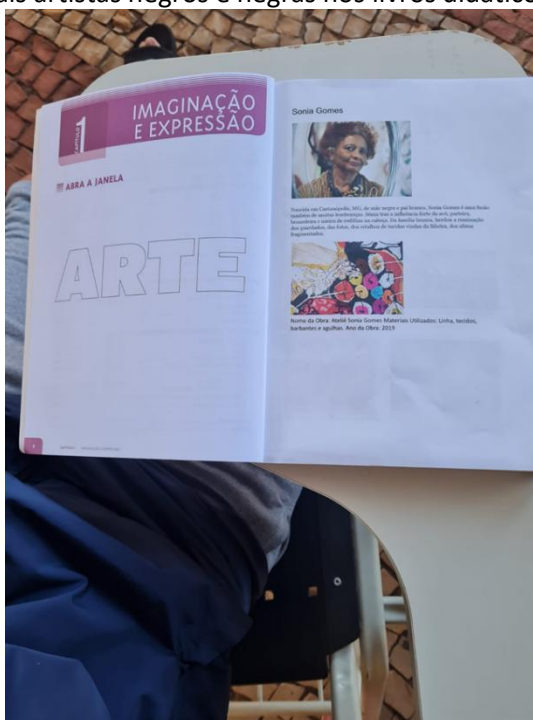
A partir de reflexões feitas em sala de aula, apresento um trabalho desenvolvido por alunos do curso Técnico Integrado em Informática para Internet, em tempo integral, do Instituto Federal de Goiás (IFG) do Câmpus Inhumas. O trabalho é o registro de uma instalação artística produzida na disciplina *Arte e Processos de Criação*. Em nossa instituição, o componente curricular *Arte* é ofertado no primeiro ano e, no segundo, passa a se chamar *Arte e Processos de Criação*. A

disciplina é desenvolvida com propostas de projetos artísticos bimestrais, com ênfase para os processos de criação.

Os estudantes foram convidados a falar sobre o conhecimento que tinham dos artistas visuais contemporâneos negros e negras. A partir da constatação de poucos referenciais que tinham sobre esse universo da arte, os alunos pesquisaram sobre artistas brasileiros cuja produção contemporânea abordasse estratégias de enfrentamento que operassem contra a lógica e ideologia que estruturam o racismo na nossa sociedade, como trabalho em nossas discussões para o projeto artístico a ser desenvolvido.

A instalação *Por mais artistas negros e negras nos livros didáticos* nasceu desse processo de criação de reconhecer e valorizar as contribuições artísticas e narrativas dos artistas negros e negras, pois acreditamos que a arte contemporânea desafia a exclusão histórica, enriquece a diversidade artística e amplifica narrativas negligenciadas, promovendo uma sociedade mais inclusiva. A arte abre portas para diálogos culturais mais ricos e significativos.

Figura 1 - Por mais artistas negros e negras nos livros didáticos, 2023 (detalhe)



Fonte: Acervo professora Mônica Mitchell.

Segundo Simões (2019), o negro buscar seu lugar na arte contemporânea como um meio de reparação histórica é ocupar seu lugar na sociedade. Por motivos como esse, é importante promover pesquisas abordando temas semelhantes, para obter um maior alcance nas instituições.

Santos reforça o que ela chama de apagamento dos negros nas artes visuais:

O exercício de reflexão sobre esse pensar, fazer, escrever para além dos limites do que está impresso num livro, à venda numa galeria, exposto num museu inclui também o identificar as falhas de uma sociedade na qual são poucas as pessoas que detinham e detêm o poder de protagonizar a história, pessoas que compunham e compõem segmentos que nem sequer eram coadjuvantes, mas, antes, figuração (Santos, 2022, p. 242).

O trabalho desenvolvido nas aulas de Arte pelos estudantes procurou, por intermédio da arte, refletir e valorizar esses artistas que reivindicam esse espaço de poder ser e estar.

Cena dois: processos investigativos com poéticas visuais: lugar da experiência docente

Minha atuação no ensino superior tem me motivado a investigar as interações dialógicas que venho construindo com as poéticas visuais contemporâneas. Enquanto uma docente que atua na formação de professores/as, fui provocada por uma pergunta que me inquieta: por que, ao planejarem suas aulas, as/os professoras/es de Artes Visuais ainda se baseiam em imagens do repertório hegemônico de produção artística da História da Arte, visto que há um vasto número de produções artísticas fomentadas pela arte contemporânea?

Como um modo de me aproximar das/os professoras/es de Artes Visuais da educação básica, para fomentar um repertório que promova práticas de mediação, venho desenvolvendo estratégias metodológicas de pesquisa, especificamente para pensar sobre a minha prática docente para o ensino de Artes Visuais em uma perspectiva da cultura visual. Minha intenção é construir metodologias de ensino que possibilitem interações dialógicas com poéticas visuais a partir de minhas experiências em ações educativas. Um caminho delineado a partir das ideias das autoras Cochran-Smith e Lytle (2002), que possibilitaram a minha compreensão sobre o lugar da experiência docente como uma “investigação sistemática e intencional realizada pelos ensinantes” (p. 29). O pensamento das autoras ajuda o desenvolvimento dessa compreensão na medida em que problematizam o conhecimento gerado para a, da e na prática para o entendimento do campo educativo nos contextos de aprendizagens coletivas.

A primeira concepção “conhecimento-para-a-prática”, nela pressupõe-se que os pesquisadores, docentes da universidade, geram o que é denominado como conhecimento formal e teorias (inclusive a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção “conhecimento-em-prática”, nesta perspectiva, parte dos conhecimentos capitais ao ensino são entendidos como conhecimento prático, ou aquilo que os professores competentes sabem, visto que é intrínseco a sua prática ou às reflexões que fazem sobre sua prática. [...] A terceira concepção “conhecimento-da-prática” pressupõe que o conhecimento que os professores necessitam para ensinar bem é gerado quando esses profissionais consideram suas próprias salas de aula como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 250 *apud* Lemes; Evangelista; Anunciato, 2020, p. 129, tradução dos autores).

Para investigar o ensino, na perspectiva de compreender os conhecimentos gerados para a, da e na minha prática docente, venho construindo sentidos e significados a partir do meu envolvimento no contato com poéticas visuais contemporâneas. Levando em consideração a importância da imagem para o ensino de arte (Barbosa, 2005), desde a minha graduação em Licenciatura em Artes Visuais (1999), venho desenvolvendo um processo de pensamento de forma individual ou em parceria para sistematizar e realizar ações educativas. Ações que possibilitam uma aproximação com poéticas visuais contemporâneas por meio de práticas de mediação, projetando diálogos com as imagens para fomentar a leitura de mundo (Freire, 2004) das/os envolvidas/os.

Considero as ações educativas como um espaço que se constitui por reflexões, discussões, avaliações e/ou criações da prática educativa. Modo de compreensão que se iniciou durante a minha graduação, em 2001, quando Goiânia recebeu o 1º Salão Nacional de Arte de Goiás¹⁰, realizado pelo Flamboyant Shopping Center, e eu participei como integrante de um grupo discente de participantes. Nesse dia, comecei a buscar sentidos para construir significados por meio das experiências em

¹⁰ Exposição que aconteceu no Flamboyant Shopping Center, em Goiânia, de 7 de junho a 7 de julho de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0305200124.htm>. Acesso em: maio 2024.

contato com poéticas visuais contemporâneas em espaços expositivos. Espaços que considero geradores de interação, que me ajudam a perceber como é necessário estimular reflexões e promover experiências por meio de produções artísticas para criar relações educativas, uma das dimensões do fazer pedagógico.

Os processos investigativos com poéticas visuais que venho desenvolvendo, orientados pelas estratégias da pesquisa participante, iniciaram-se durante o meu mestrado (2004-2006) com o planejamento e realização de duas visitas com as turmas do Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Eaja) de 1ª a 4ª série, em parceria com a minha orientadora Irene Tourinho, às exposições que foram: “Diálogos Possíveis 2”, realizada no mês de maio de 2004, e “Para ver de(s) perto”, no mês de setembro, ambas na Galeria da Faculdade de Artes Visuais (FAV) – Espaço “Antonio Henrique Peclát”. Mas é de 2009 a 2012, com estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, que concentrei minha prática no planejamento e realização de ações educativas a partir de produções artísticas em espaços expositivos.

As ações desenvolvidas a partir de exposições: em 2009, a exposição “A(i)nda desenho”¹¹, em 2010, a exposição “Intermitência”¹² e, em 2011, a exposição das esculturas no Museu a céu aberto¹³ na Praça Universitária, fomentaram repertório e diálogo para planejamento de forma coletiva e realização da ação realizada no Terminal Rodoviário de Goiânia em 2012. Nessa ação educativa em 2012, as experiências vividas pelas/os estudantes com poéticas visuais contemporâneas possibilitaram a criação de um espaço de “PerformAção”, com discussões no *Moodle*

¹¹ Exposição individual na Galeria da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), realizada de 28 de abril a 22 de maio como resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo artista Glayson Arcanjo sobre poéticas visuais. Disponível em: <https://ufg.br/n/56994-exposicao-a-i-nda-desenho-com-glayson-arcanjo?atr=pt-BR&locale=pt-BR>. Acesso em: maio 2024.

¹² Exposição individual na Galeria Marina Potrich realizada de 6 a 25 de outubro, pela artista Anna Beahtriz Azevedo, com um trabalho que explora a videoarte e a videoinstalação. Disponível em: <https://opopular.com.br/magazine/imagens-dinamicas-1.73400>. Acesso em: maio 2024.

¹³ A Praça Universitária, localizada na cidade de Goiânia, abriga um museu idealizado por Maria Célia Câmara em 1996 e proposto pela Associação dos Escultores de Goiás. Museu formado por 26 esculturas. Disponível em: <https://jplbrasil.com/museu-a-ceu-aberto-praca-universitaria-de-goiania/>. Acesso em: maio 2024.

do curso, no qual, por meio da compreensão sobre as concepções de *performance* artística, cada um/a pode experimentar-se como “autor/a” de uma proposição artística.

As visitas às exposições de arte contemporânea, além de proporcionar a familiaridade com os espaços expositivos, têm permitido às/aos participantes reconstruir suas perspectivas sobre as atividades artísticas e desmistificar relações hierárquicas e o papel do artista consolidado no modernismo. As poéticas visuais contemporâneas têm estimulado um exercício do olhar para fomentar a observação, a memória, a imaginação e a interação, experiências de aprendizagem que favorecem o ensino de artes visuais.

Nesse sentido, esse “*locus*” de conhecimento denominado de “ações educativas” é constituído por reflexões e/ou criações de relações que, em contato com poéticas visuais contemporâneas, são também um espaço de prática educativa. O contato com produções imagéticas gera experiências que proporcionam inter-relações entre arte, as/os participantes e situações do cotidiano de cada um/a. Um modo de abrir caminhos reflexivos para além da compreensão de questões subjetivas, possibilitar identificações e associações para a construção de aprendizagens que permitam um modo de agir e atuar na cultura em que estamos inseridas/os a partir da compreensão de nós mesmos e do outro.

Construir repertórios imagéticos com as poéticas visuais contribui para inserir questões advindas de processos artísticos no âmbito da vida cotidiana e, ainda, transformar de alguma forma o modo de atuação docente. Conceber a arte como parte de nossa realidade é um modo de entender que ela está embebida em questões que abrangem não só o cultural, mas o social e o político. E que, por intermédio das poéticas visuais, é possível desenvolver um pensamento reflexivo que

questiona a identificação da arte exclusivamente com as Belas-Artes¹⁴ e compreender que

Estamos vivendo um momento caracterizado por miscigenações culturais e estéticas que, além de criar deslocamento de fronteiras culturais, subvertem hierarquias estéticas e misturam estilos, oferecendo oportunidade para experimentações sincréticas que abrem espaço para transmutação de signos que se re-semantizam adquirindo novos significados ao serem usados em outros contextos. Essas miscigenações refletem mudanças que afetaram as práticas artísticas nas últimas décadas, dentre elas, o profundo questionamento do estatuto ontológico da arte. Ideias como “autonomia”, “originalidade” e “autenticidade”, conceitos que distinguiram a obra de arte, gradativamente distanciaram arte e fazer artístico dos processos e práticas do cotidiano (Martins, 2019, p. 7).

Acredito que as experiências geradas pelo contato com as poéticas visuais contemporâneas podem descortinar o que cada docente considera exterior à sua compreensão, para construir conhecimento que emerge com cada sujeito, desvelando que

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Bondía, 2011, p. 5-6).

Perceber o que não pertence ao meu lugar no diálogo com as poéticas visuais é um modo de provocar dúvidas, reflexões e questionamentos para suscitar visões, versões e percepções de diferentes aspectos da realidade. Esses processos de mediação que podem ser desenvolvidos, proporcionados pela arte e imagens, possibilitam ainda debates e questionamentos sobre temas que fazem parte dos

¹⁴ Belas-Artes é um termo que está associado diretamente à ideia de valor, o valor do Belo. A Arte passaria a ter como principal função causar beleza sem ter necessariamente uma aplicabilidade a não ser representar a própria beleza (Dias, 2011, p. 46).

contextos nos quais estamos inseridas/os, no campo de atuação docente, como os impactos das políticas públicas na formação e profissionalização de educadores/as.

Cena três: a educação estética e visual em Jataí, Goiás: as contribuições do Museu de Arte Contemporânea

Em 2021, prestei o concurso público e fui aprovado para exercer o cargo de professor das disciplinas Arte e Educação I e II do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Jataí/FE-UFJ. Essa aprovação desenhou uma curva acentuada em minha caminhada como professor concursado, há quase vinte anos, para atuar na educação básica nas Redes Estadual e Municipal de Educação de Goiás e de Goiânia, respectivamente. Nesses anos de efetivo exercício docente, venho acompanhando e participando do desenvolvimento de estudantes e professoras/es em seus processos individuais e coletivos de formação estética — quantas aprendizagens, quantas experiências e quanta gratidão!

E em Jataí, Goiás, um começo e um recomeço. Um começar totalmente novo ao exercer a função docente para as/os licenciandas/os em Pedagogia, professorandas/os de bebês e de crianças, cujas abordagens são diferenciadas das adotadas com adolescentes, jovens e adultos com os quais eu convivia e trabalhava. Um recomeçar em um novo território, não tão novo assim, já que é o lugar “onde a Vida escolheu para me fazer nascer [...] onde vivi uma parte da minha vida” (Brandão, 2005, p. 13), porém, repleto de desafios para continuar desenvolvendo meu ofício docente e minha identidade e subjetividade jataiense, junto das

[...] outras pessoas [que] como eu foram destinadas a nascer e viver. Outros rios mais ao Sul nascem em “terras do Brasil” e escolhem desaguar num mar de lugares iguais a outros, onde alguns mesmos pássaros cantarão do mesmo modo os mesmos cantos. Mas lugares próximos e distantes onde os seres humanos falam com outros tons e acentos, uma língua de consoantes e vogais iguais à minha (Brandão, 2005, p. 13).

Ao retornar para minhas origens, uma série de memórias e histórias foram lembradas, suscitando e oportunizando ressignificações das relações, há décadas estabelecidas, entre a cidade, a família, a profissão e o Museu de Arte Contemporânea. Nesse universo simbólico, minha efetivação como professor do curso de Pedagogia/FE-UFJ é uma das motivações para o desenvolvimento da investigação *Educação Estética e Visual em Jataí, Goiás: as contribuições do Museu de Arte Contemporânea*, visto que é necessário estabelecer conexões e desdobramentos em minhas atribuições de professor universitário, praticando a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme anuncia o art. 207 da Constituição Federal.

Jataí é o espaço geopolítico onde será desenvolvida a investigação. O município é uma das vinte maiores cidades do estado de Goiás, está localizado no sudoeste goiano, com estimativa de 106 mil habitantes. É considerada a capital da produção de leite e de grãos de Goiás e de milho do Brasil. Hospitaleira, acolhe e abriga passantes, futuros moradores ou não, oriundos de vários lugares do Brasil e fora dele, principalmente do mundo árabe.

Com a intenção de ampliar as experiências culturais e estéticas de seus habitantes, a “Cidade Abelha”, como carinhosamente também é conhecida, abriga inúmeras instituições culturais, entre elas: uma porção significativa de parques municipais que colaboram com a preservação da fauna e da flora do cerrado brasileiro, uma biblioteca pública, uma casa de artesãos, uma escola de dança, de música e de teatro, bem como algumas possibilidades de educação superior pública, como o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Abriga, também, três museus. O Museu Histórico Francisco Honório de Campos, um dos guardadores das memórias e das histórias da cidade; o Museu de Arte Contemporânea (MAC), um dos incentivadores da imaginação, da criação, da

reflexão sobre o fenômeno visual; e o Memorial JK, responsável por fomentar relações amistosas, em especial, homenageia o presidente Juscelino Kubitschek, que visitou a cidade por duas vezes.

Com relação ao MAC, o museu protagonista desta investigação, ele foi criado na década de 1990, mais especificamente em 1995, conforme Lei n. 1.783, de 15 de maio de 1995. Desde sua criação aos dias atuais, inúmeras exposições de artes visuais vêm sendo exibidas aos milhares de habitantes interessados em artes visuais, ampliando, dessa maneira, seus repertórios com imagens produzidas por artistas jataienses e de outras cidades do estado e do país.

Figura 2 - O Museu de Arte Contemporânea de Jataí, Goiás



Fonte: <https://www.jatai.go.gov.br/muito-prazer-sou-jatai-museu-de-arte-contemporanea-mac/>. Acesso em: maio 2024.

Nesses quase 30 anos de existência, o MAC vem se constituindo como uma importante instituição cultural para o município de Jataí, bem como para o sudoeste goiano, para o estado e para o país. E o Salão Nacional de Arte é o responsável por esse reconhecimento nacional. O Museu está sediado em um edifício do século XIX, edificado por Alexandre Gabriel Alfaix, um conhecido mascate libanês da época, que, além de casa, abrigou uma das primeiras “lojas” da cidade a atender à região. O prédio histórico abrigou também uma escola, tendo como professoras as filhas de Alexandre Alfaix: Dallel, Anita e Helena. Magide Alfaix, que não possuía herdeiros diretos, negociou com o poder público a restauração do edifício, com a condição de se instalar um monumento em homenagem aos seus pais, os construtores da casa no interior do imóvel.

Sendo o Salão Nacional de Arte uma das principais ações desenvolvidas pelo MAC, que, no ano de 2023, completou sua vigésima edição, inúmeras informações e experiências precisam ser conhecidas, transformadas em conhecimento e socializadas. Em sua 19ª edição, realizada no ano de 2022, pude participar como um dos membros da comissão julgadora, apreciando e avaliando os trabalhos das/os 480 artistas que se inscreveram. Na abertura oficial, quando foram expostos os trabalhos selecionados e apresentadas/os as/os três premiadas/os com o Prêmio Aquisição, pude observar a ampliação e o enriquecimento do acervo do Museu e imaginar possíveis desdobramentos do acervo em outras ações educativas para os habitantes da “Cidade Abelha” e seu entorno.

Com relação ao Salão, a Prefeitura Municipal acredita que a

[...] grandiosidade do Salão Nacional de Arte ficará na história da arte de Jataí, com mostras representativas da produção contemporânea nacional de excelente qualidade, abrindo as portas a novos talentos e/ou valorizando o trabalho de artistas com carreiras de renome e já consolidados. As propostas apresentadas nas diversas linguagens tornam-se uma vitrine de incentivo à produção artística contemporânea. O número de projetos inscritos (480) comprova a importância no cenário artístico nacional. Artistas de Jataí e de outras regiões do país tiveram uma expressiva participação neste concurso que oferece três prêmios aquisitivos

de R\$ 4.000 oficializados pela Lei Municipal n. 3.069/2010, com significativo resultado das obras selecionadas e premiadas, construindo um rico acervo de pintura, escultura, gravura, fotografia, objeto, instalação, videoarte, desenho e outra. As ações educativas aumentam, significativamente, com a participação de escolas públicas e privadas de Jataí e cidades vizinhas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e estímulos à produção artística do país, promovendo o intercâmbio cultural e encantando a população com arte (Jataí, 2023).

Infelizmente, por falta de pesquisas, não sabemos em quais dimensões esse acervo vem sendo ampliado e enriquecido. Igualmente, não conhecemos o perfil do público que visita as exposições resultantes dos trabalhos selecionados nas edições do Salão. Do mesmo modo, não sabemos se as escolas e os centros de educação municipais de Jataí têm, ao longo das edições, interagido com as exposições.

Figura 3 - Abertura da 19ª Edição do Salão Nacional de Arte de Jataí



Fonte: <https://www.jatai.go.gov.br/19-edicao-do-sao-nacional-de-arte-jatai/>. Acesso em: maio 2024.

Enfatizei que o Salão Nacional de Arte é uma das principais ações desenvolvidas pelo MAC. No entanto, as exposições “Criança faz Arte” e “Novos Talentos” também interessam à pesquisa, porque são exposições que compõem o cronograma anual de exposições do Museu e estão mais diretamente relacionadas aos processos educativos oferecidos à comunidade e às escolas e centros municipais de educação infantil. Desse modo, será preciso catalogar, recolher e organizar materiais diversos para compreender as contribuições do Museu para a educação estética e visual das/os habitantes de Jataí.

Já a exposição “Criança faz Arte” apresenta para a comunidade jataiense o resultado das experiências artístico-pedagógicas instauradas pelo educativo do Museu às crianças e aos adolescentes que frequentam as oficinas ao longo do ano. Assim, foi noticiado que

O Museu de Arte Contemporânea (MAC) estará repleto de arte e criatividade nas próximas semanas, com a Exposição “Criança Faz Arte”, que acontecerá de 29 de junho a 30 de julho. Além disso, durante o mês de julho, haverá a Oficina de Férias para crianças de 6 a 12 anos. A Exposição “Criança Faz Arte” estará aberta de segunda a sexta-feira, das 08h às 11h e das 13h às 17h. Aos sábados, o horário de visitação será das 08h às 11h. Já a Oficina “Criança Faz Arte” será realizada nas terças e quintas-feiras do mês de julho, no período matutino das 09h às 10h e no período vespertino das 14h às 15h. Essa oficina    destinada a crianças de 6 a 12 anos e proporcionar   atividades que exploram diversas formas de expressão artística, como desenhos, pinturas, gravuras, modelagem em argila, colagem, papietagem e constru  o de objetos com materiais reutilizáveis. O objetivo dessas atividades    criar um ambiente lúdico e educativo para as crianças, permitindo que elas explorem sua imagina  o e habilidades artísticas. Se você estiver em Jataí, não perca a oportunidade de prestigiar a Exposi  o “Criança Faz Arte” e participar da Oficina de Férias no Museu de Arte Contemporânea (Exposi  o [...], 2023).

As indaga  es iniciais motivam o pesquisar e se transformam em maneiras de desejar uma e não outra verdade. Ao interrogar o sabido, o assentado, nossas consciências são ampliadas e as pesquisas praticadas se transformam em imagens reveladoras das maneiras pelas quais fomos e estamos introduzidos nos jogos do

saber, que são sempre jogos de identidade e de poder. Nesse contexto, Corazza (2002) afirma que não escolhemos, em um armário de metodologias, esse ou aquele procedimento que melhor nos atende, mas somos escolhidas/os “[...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (Corazza, 2002, p. 125).

Fiapos de minha história de vida, até aqui narrados, evidenciam que estou inteiramente implicado na pesquisa *Educação Estética e Visual em Jataí, Goiás: as contribuições do Museu de Arte Contemporânea* e ansioso por saber se, assim como eu, outras/os jataienses têm enriquecido sua educação estética e visual ao interagir com o MAC de Jataí. E mais, será que, no bojo dessas contribuições, existem jataienses que, assim como eu, também se graduaram em artes visuais?

Ainda em sua fase inicial e apoiado nas orientações procedimentais e conceituais da Pesquisa Bibliográfica, da Pesquisa Documental e do Questionário de Opinião Pública, pretendo: a) identificar as contribuições do MAC de Jataí no desenvolvimento da educação estética e visual das/os habitantes da cidade; e b) sistematizar e aprofundar meus estudos sobre educação estética e visual em museus de arte, com ênfase na organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças, público-alvo das/os estudantes do curso de Pedagogia.

Terei como principais procedimentos da pesquisa: 1) o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica minuciosa “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 1987, p. 71) relacionados à educação estética e visual e ao papel dos museus e das escolas nesse processo; 2) a pesquisa documental atenta e cuidadosa nos arquivos do MAC de Jataí, especialmente, os Livros de Registro de Frequência, criando uma tabela que sistematize, quantitativamente, informações sobre a frequência da comunidade jataiense, principalmente as/os estudantes de educação básica; e 3) a realização de

um levantamento sobre o envolvimento das/os habitantes da cidade com o MAC por meio de um questionário de Opinião Pública, via plataforma Google.

E, por fim, ao concluir a produção e sistematização dos dados, eles serão relacionados e/ou confrontados qualitativamente com a literatura estudada, procurando compreender a influência do MAC na formação estética e visual das/os habitantes da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três cenas apresentadas, pesquisas que compõem esse texto, incitam a compreensão do ensino de arte como um processo crítico e reflexivo, que busca a formação estética e artística das/os estudantes e se insere na realidade em que cada uma das práticas docentes está inserida, estimulando questões que abrangem as artes visuais de forma relacional dentro de um contexto cultural, social e político.

São experiências desenvolvidas em uma perspectiva, por meio de seu papel formativo, que abre espaços de diálogos em qualquer nível da educação básica, mesmo que as experiências apresentadas tenham sido possíveis no ensino médio e ensino superior, tanto em um curso de Artes Visuais como de Pedagogia. Sendo cenas que contribuem para descortinar um campo de conhecimento no qual são muitos os desafios enfrentados pelas/os pesquisadoras/es, evidenciando que há uma diversidade e complexidade de questões que vêm sendo trabalhadas, em contextos diferenciados, e que estimulam subjetividades que possibilitem uma aliança entre arte e educação.

Pode-se concluir que as pesquisas narradas em cada cena valorizam o ensino de arte e inspiram uma arte/educação contemporânea que: a) questiona a representação dos negros e negras nas artes; b) considera as poéticas visuais contemporâneas por intermédio de práticas de mediação; e c) oportuniza a formação

estética e visual das/os habitantes da cidade. Aprendizagens construídas por intervenção da arte, durante a formação, que têm o potencial de expandir a visão de arte, motivar discussões e ações que compreendam os impactos das premissas neoliberais disseminadas nos discursos de eficiência e rendimento, na intenção de abrir possibilidade de pensar o mundo de outra forma.

A experiência em algumas das muitas rodas de conversa promovidas pelo X EDIPE, especificamente a roda promovida pelo GTA, que resultou na possibilidade de nos reunirmos para produzir *Três cenas: as artes visuais e suas contribuições na formação de estudantes mais críticos, imaginativos e sensíveis*, nos faz acreditar que a arte continua sobrevivendo e desempenhando sua função especial e necessária à humanização, no entanto, precisamos ainda nos agrupar, nos muitos contextos de disputas, para resistir e continuar defendendo a valorização da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da expressão poética sobre as lógicas neoliberais também refletidas nos campos da arte e da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: movimentos sociais e a educação ambiental**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Dentro/Fuera** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EXPOSIÇÃO “Criança Faz Arte” e Oficina de Férias: uma jornada criativa no Museu de Arte Contemporânea. **Portal Panorama**, 29 de junho de 2023. Disponível em: <https://pn7.com.br/exposicao-crianca-faz-arte-e-oficina-de-ferias-uma-jornada-criativa-no-museu-de-arte-contemporanea/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

JATAÍ. Prefeitura Municipal de Jataí. **19º Edição do Salão Nacional de Arte/Jataí**. 2023. Disponível em: <https://www.jatai.go.gov.br/19-edicao-do-sao-nacional-de-arte-jatai/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar; EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a formação de professores: analisando conhecimentos e práticas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia** (RECeT), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 126-140, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1628>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII EDIPE. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

MARTINS, Raimundo. Arte e cultura visual. *In*: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (Orgs.). **Licenciatura em artes visuais**: percurso 3. Goiânia: Gráfica da UFG, 2019. Ebook.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida história das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/54290/29652>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Mônica Guimarães; MELO, Thalita Carla de Lima. As estratégias de enfrentamento de artistas visuais negros contemporâneos brasileiros ao racismo

institucional. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 7, n. 1, p. 143-156, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/10339/4768>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SIMÕES, Igor Moraes. Onde estão os negros? Apagamentos, racialização e insubmissões na arte brasileira. **Porto Arte**: Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, v. 24, n. 42, p. 1-12, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/98263/54850>. Acesso em: 11 jul. 2023.

11

DIDÁTICA DA HISTÓRIA:
relações entre a ciência histórica e a vida
prática

Cristiano Nicolini

INTRODUÇÃO

O tema do X Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), ocorrido de 8 a 10 de novembro de 2023 na Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, em Goiânia, foi *Formação humana, escola e didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa*. As discussões permitiram um encontro entre diferentes áreas do conhecimento, principalmente nos grupos de trabalho (GTs) organizados ao longo dos três dias do evento. Neste texto, apresentamos uma síntese dos trabalhos discutidos no GT 8 - História, a partir dos quais buscamos identificar os *fios* que tecem as articulações entre ensino, pesquisa e extensão, vislumbrando uma compreensão ampliada da dimensão didática do conhecimento histórico.

Em tempos de negacionismos, de ataques às ciências e à educação, é necessário redimensionar as intenções e funções do que se entende por saberes científicos no campo da História. Para isso, é fundamental considerar a vida prática dos sujeitos, como afirma o historiador Jörn Rüsen (2015), ampliando as possibilidades de interação entre o conhecimento acadêmico, escolar e aquele produzido e difundido nos demais espaços de sociabilidade, sejam eles físicos ou virtuais.

Partindo dessas considerações, apresentamos a seguir um panorama sobre os trabalhos apresentados nos dois dias de funcionamento do GT¹⁵, agrupando-os por eixos temáticos que os aproximam, mas sem perder de vista a proposição central do evento: como essas diferentes pesquisas e experiências se relacionam com as demandas de uma formação humana que se vê diante de uma crescente lógica instrumental no contexto do neoliberalismo? Quais alternativas se apresentam a partir dessas enunciações e que podem apontar para uma Didática da História comprometida com a lógica humanista na educação? Ao final, articula-se essa discussão com o desafio da tessitura entre a ciência histórica e a vida prática, tarefa que se impõe a quem pretende pensar a transformação social por meio da educação.

Consumidores e cidadãos

O título dessa seção reproduz um par de palavras empregado por Néstor García Canclini (1995) ao refletir sobre a dualidade que caracteriza o contexto multicultural e globalizado: as pessoas, segundo essa concepção, estariam “exercendo” a cidadania muito mais pelo consumo privado do que pela participação na democracia. Essa condição, por sua vez, tem impacto sobre as relações que se constroem no ambiente escolar e na aprendizagem histórica. Nesse sentido, o primeiro conjunto de trabalhos apresentados no GT 8 tem como eixo as discussões sobre os efeitos do contexto político, econômico e cultural sobre as concepções didáticas da História.

Marcel Hamadi Ribeiro Kran, no texto *Tempo estilhaçado, a percepção temporal e expectativas de futuro de estudantes no regime neoliberal* (2023), aponta os dilemas que o neoliberalismo produz e cujos efeitos incidem diretamente sobre o ensino e a aprendizagem histórica. O autor parte da mobilização de conceitos como

¹⁵ Foram inscritos 14 trabalhos para o grupo de trabalho de História, porém, neste artigo, desconsideramos um texto que não foi apresentado e outro que se distanciou do conjunto de discussões, apesar da relevância e qualidade da pesquisa. Assim, apresentamos a síntese e a análise de 12 trabalhos, no total.

“regimes de historicidade”, de François Hartog¹⁶, e “sociedade do cansaço”, de Byung-Chul Han¹⁷, para elucidar a relação com o tempo que vem sendo construído, culminando no que Hartog classifica como “presentismo”. Analisando esse processo no ambiente escolar, Kran (2023) destaca que estudantes da escola onde ele desenvolve a pesquisa, em contexto de estágio supervisionado, expressam

[...] o progressivo movimento de sucateamento da área das humanidades com o projeto do Novo Ensino Médio e os avanços da educação bancária. Eles afirmam a importância de todas as áreas, mas as humanidades estariam indubitavelmente desvalorizadas, perdendo espaço de fala em favor de outras matérias num projeto de uma escolarização mais tecnicista e menos reflexiva, visando à formação de mão de obra e não indivíduos (Kran, 2023, p. 2).

Em *Aprendizagem histórica (experiência, interpretação e orientação) em tempos de neoliberalismo*, Gabriela Pereira dos Santos “explora a relação entre as políticas educacionais do ensino neoliberal no Brasil e sua relação com a aprendizagem histórica de estudantes do ensino fundamental e médio” (2023, p. 1). Nesse sentido, a autora dialoga com Kran (2023) ao problematizar as relações entre neoliberalismo e ensino de história na educação. Ao analisar ideias de estudantes em contexto escolar, Santos (2023) constata:

Durante o período de observação da escola percebeu-se como o ensino segue um molde e os indivíduos nele inseridos, sejam professores ou alunos, todos precisam cumprir o seu papel para que o resultado final seja concluído. Esse resultado, ainda que possa passar por alguns caminhos variados, universidade ou ensino técnico, por exemplo, é sem dúvida a inserção de todos os alunos no mercado de trabalho. Diante disso, não é novidade que em um país capitalista as políticas educacionais se voltem para a formação de jovens para o mercado de trabalho. Entretanto, é mister compreender que essa não é a única função do aprendizado e que a educação existiu e existe para além do capitalismo, podendo ter outro viés,

¹⁶ HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

¹⁷ HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

como o do Novo Humanismo, e o ensino de história é um meio para essa pluralização do ensino (Kran, 2023, p. 5).

Um terceiro trabalho que se articula a esse primeiro eixo de análise é o de Phellipy Fontes da Silva e João Victor Ferreira de Matos Freitas. Em *Aluno protagonista: perspectivas dos alunos de ensino médio acerca do consumo e cidadania*, os graduandos analisaram materiais produzidos em uma etapa do estágio supervisionado para compreender as relações que estudantes da educação básica constroem acerca do consumismo e da cidadania, usando também como referencial o pensamento de Canclini (1995). Assim, os autores explicam que

[...] a problemática deste artigo gira em torno das perspectivas do alunado acerca da relação estabelecida entre o ato de consumir e o ato de ser cidadão, e de que maneira os indivíduos inseridos nessa dinâmica são influenciados pela Indústria Cultural e moldados por um panorama mais amplo que adere à sociedade valores ligados ao consumo, como ter e comprar, como se fossem valores intrínsecos à cidadania que gerassem um bem-estar social (Silva; Freitas, 2023, p. 2).

Ao analisar as respostas dos estudantes a uma dinâmica que apresentava como fontes diversas narrativas midiáticas associadas ao consumo, os autores perceberam conceitos mobilizados pelos jovens que expõem diversos aspectos do cotidiano, desde os direitos dos indivíduos até o ato de consumir. Desse modo, consideram essencial que as dinâmicas envolvendo cidadania e consumo também se conectem aos estudantes e que eles reflitam sobre essas relações, levando em conta as suas vivências no contexto familiar, econômico, social e político.

Por fim, esse primeiro eixo de análise inclui a investigação em curso apresentada por Yanna Mendes Oliveira, intitulada *Déa Fenelon, ensino de história e educação para o social* (2023). A pesquisadora destaca que, assim como Paulo Freire, seu contemporâneo Déa Fenelon defendia um ensino de História voltado para as práticas sociais e que não ficasse restrito somente à academia. Para isso, a professora

e historiadora legitimava uma didática que promovesse um saber crítico diante da realidade presente e que mostrasse aos alunos que ela pode ser modificada ao partirmos das questões e problemáticas do presente para analisar o que aconteceu no passado. Déa Fenelon, segundo afirma Oliveira (2023), pensava que esses conhecimentos deveriam atuar para a promoção de mudança social.

A partir disso, a autora destaca que Fenelon defendia uma maior valorização dos professores da educação básica, que deveria ocorrer desde a sua formação, para que desenvolvessem a capacidade de pensar um ensino de História não reprodutor de modelos tradicionais e positivistas, mas viabilizador da crítica à realidade presente. Oliveira conclui o texto lembrando do neologismo *esperançar*, que provocou problematizações sobre qual é o papel do professor de História no momento em que vivemos. “Esperançar é acreditar, sonhar, construir, possibilitar. Mas como conjugar esses verbos dentro de realidades tão rígidas?” (Oliveira, 2023, p. 7).

A primeira parte do texto buscou entender as conexões entre essas quatro propostas de análise que, por meio de diferentes metodologias e abordagens, problematizam o contexto neoliberal no qual a educação e o ensino de História se inserem na contemporaneidade, cujos desdobramentos provocam enfrentamentos que também repercutem na pesquisa, no ensino e na extensão. Esse é o eixo que articula os trabalhos apresentados no próximo tópico.

Enfrentamentos

A Didática da História provoca reflexões acerca da função do conhecimento histórico da sociedade, pois “indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido [...], se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica” (Bergmann, 1990, p. 29). Pensando nessa perspectiva, neste tópico, são

analisados quatro trabalhos apresentados no GT 8 e que se direcionam para possíveis enfrentamentos ao contexto neoliberal na educação.

Marcella Gabrielly de Almeida assina o texto *O ensino sobre a abolição da escravidão no Brasil após a lei 10.639 e suas contribuições para uma educação antirracista* (2023). A autora destaca a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana proposta pela Lei 10.639/03, que faz pensar acerca da racialização do ensino de temáticas importantíssimas para a formação de estudantes na educação básica. A partir disso, ela analisa

[...] o uso de fontes públicas para a difusão de “novas” narrativas sobre o processo de Abolição da Escravidão e a disputa ideológica pela memória desse período, percebendo como a perspectiva da “História Oficial” silencia as ações de abolicionistas, negros livres e libertos que lutaram pela abolição, e como o “mito” da Princesa Isabel redentora ainda hoje está presente no imaginário social, captando assim as narrativas prévias dos alunos e alunas acerca da temática e debatendo sobre as várias perspectivas trazidas pelas fontes (Almeida, 2023, p. 1).

Assim, a autora reflete sobre o uso crítico de fontes públicas que contam a história da Abolição para além das perspectivas do senso comum na prática do Ensino de História, especificamente entre 2003 e 2023 - período em que se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Defende que é preciso questionar as formas como essa “lei se estabeleceu na prática, seja no conteúdo programático, no currículo, ou em debates, oficinas, eventos, pesquisas, dentre outras formas, tendo em vista a missão de descolonizar o conhecimento propagado nas salas de aula” (Almeida, 2023, p. 1). Ela compreende que a elucidação das narrativas de uma História afrocentrada propicia a tomada de consciência racial dos estudantes:

[...] considerando o hiato que existe entre a produção historiográfica da academia e o aproveitamento destas na educação básica, entende-se que as narrativas que colocam os escravizados, os negros livres e libertos e os

abolicionistas como sujeitos da própria história da Abolição ainda não são amplamente difundidas (p. 4).

Outro texto que propõe enfrentamentos à lógica instrumental na educação é *Autismos e cultura escolar: um relato de experiência em estágio*, de Geicy Clara Santos Caires (2023). A autora relata experiências vividas na ambiência do Estágio Supervisionado, em cujo processo desenvolve uma pesquisa sobre Educação Inclusiva para estudantes autistas, “especificamente sobre os enfrentamentos sociopolíticos e ideológicos com uma sociedade que tem pré-conceitos bem estabelecidos sobre o comportamento e o próprio devir humano” (Caires, 2023, p. 1). Deficiências, como destaca a autora, não são problemas, mas especificidades da estrutura física e/ou mental que são absolutamente normais.

Caires (2023) destaca que, no âmbito da historiografia, é perceptível um movimento de inserção de temas não tradicionalmente reconhecidos como ciência. Como exemplo, cita as narrativas não europeizadas, decoloniais, periféricas, com destaque às questões de gênero, raça, sexualidade, ancestralidade e espacialidade. Porém, nesse sentido, há uma lacuna no que diz respeito às neurodivergências e às Pessoas com Deficiência (PcDs), cujas experiências não são abarcadas nas narrativas hegemônicas (Caires, 2023).

O terceiro trabalho desse eixo é o de Eliene Gomes da Silva Alves, que apresentou a comunicação *Projeto interventivo: superando a pobreza na escola* (2023), resultado de uma proposta desenvolvida na periferia de Brasília (DF). “Partindo da premissa [de] que a pobreza existe, persiste e está dentro das escolas, o projeto foi uma oportunidade de refletirmos sobre a pobreza e sua relação com a educação e com a história social e política brasileira” (p. 1). O objetivo principal era que os alunos analisassem a pobreza como uma condição histórico/social, com raízes escravocratas, assentadas na superexploração da força de trabalho, concentração de renda e outras desigualdades, produtos de um capitalismo injusto. Dessa reflexão,

esperou-se que os alunos se reconhecessem como “injustamente pobres” e, a partir disso, buscassem estratégias no curto e no longo prazo de superação dessa condição degradante e, intencionalmente, desumana.

Sabendo disso, como a escola pode contribuir para a emancipação humana e para a superação da degradação expressa pela pobreza? A meu ver, devemos desenvolver a consciência de classe, pois sem o reconhecimento de sua condição social e histórica injusta, nenhuma transformação pode ser possível (Alves, 2023, p. 2).

Finalizando esse bloco, o texto de Maria Vitória Israel Souza (2023), *Temas sensíveis no ensino de história: narrativas de estudantes sobre memórias traumáticas da ditadura militar no Brasil: desaparecimentos, torturas, exílios e assassinatos*, propõe pensar o ensino de história como produtor de uma educação em temas sensíveis, alargando o diálogo acerca dessa prática numa educação para os direitos humanos. Para a autora, a educação escolar e a História são importantes frentes que não podem estar alheias a esses propósitos. Segundo Souza (2023, p. 2):

O ensino da história tem parcela de responsabilidade e possibilidade de reverter traços antiéticos ainda presentes. Nesse aspecto, pensar em um currículo de história para a escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual, racista, dentre outros, consistindo em uma submissão da aula de História a um passado morto e objetificado.

A autora afirma que o testemunho como fonte histórica tem desempenhado alguns papéis: fazer justiça, documentar a história, reelaborar um passado traumático, cooperar para a reconstrução da identidade de um grupo de pessoas que (re)encontra sua identidade na memória coletiva da catástrofe. Um exemplo destacado pela autora são os arquivos da ditadura brasileira, que podem ser considerados os lugares de memória por excelência para a recordação da repressão

ditatorial, em razão de se destacarem em comparação com a precariedade de monumentos, memoriais e comemorações nacionais relativos a esse passado. Para além das fontes geradas pelos aparatos repressivos, do *corpus* documental elaborado na conjuntura das políticas e projetos de memória e reparação, Souza (2023) ressalta a literatura e a filmografia nacional como importantes vetores que contribuem discursivamente para a representação do passado ditatorial.

Percebe-se, assim, nesses quatro trabalhos, a potencialidade da Didática da História para a projeção de enfrentamentos no contexto escolar, ampliando as possibilidades de novos horizontes de expectativas para o pensamento histórico e a consequente elaboração de estratégias de atuação na realidade. Apesar dos limites impostos pela lógica neoliberal e instrumental na educação, o ensino de História precisa manter aberto o caminho para o movimento e para a mudança. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta os últimos quatro trabalhos a serem analisados neste texto: em comum, oferecem perspectivas a partir de uma perspectiva didática em diálogo com a vida prática dos sujeitos.

Perspectivas

O terceiro eixo desta análise contempla os últimos quatro textos analisados. Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez é autora de *Desafios no ensino de história: a decolonialidade dá as cartas* (2023). O artigo discute os resultados da aprendizagem de uma turma do nono ano da rede básica de ensino do Rio de Janeiro, a partir de uma atividade desenvolvida na aula de História.

A proposta abarcou a confecção de um baralho decolonial, no sentido de atender às questões étnico-raciais previstas no currículo educacional através das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, ainda, intencionando a construção de uma criticidade acerca das ações e das estratégias empreendidas por revoltas e movimentos no Brasil do século XIX. Cabe ainda ressaltar que tais atos contaram com uma significativa participação

de estratos sociais indígenas e negros, numa constante trajetória de luta contra o racismo solidificado na sociedade brasileira, exemplificando, como dois deles, a Revolta dos Malês e a Cabanagem (Dieguez, 2023, p. 2).

Partindo dessas questões, o texto apresenta os caminhos da produção do jogo de cartas, totalmente confeccionado pelos estudantes. Exercitando a escuta e conduzindo a atividade de forma ativa, criaram uma dinâmica para o jogo, então apresentado à comunidade escolar na Feira de História. A autora relata que, ao longo do evento, à medida que os participantes jogavam, a turma produtora do jogo falava a respeito das revoltas regenciais presentes nas cartas, ressaltando a importância de uma postura decolonial. Envolver o lúdico na aula de História, segundo Dieguez (2023), possibilita a apreensão dos conhecimentos e permite a construção da criticidade em relação às temáticas históricas de maneira eficaz.

A autora conclui afirmando que o ensino de História enfrenta cada vez mais desafios e possibilidades; no entanto, destaca que “estabelecer um planejamento que inclua atividades diferenciadas, alinhando-as às temáticas históricas, que estão caminhando de maneira muito evidente no tempo presente, é necessário” (p. 10). Além disso, Dieguez destaca que “entender a decolonialidade e enxergar os grupos que assumiram posturas combativas a um sistema que configurava uma política de apagamento em prol de um embranquecimento da raça é, sobretudo, dar sentido ao que vivenciamos nos múltiplos espaços públicos e privados, entre eles, a escola” (p. 10).

Wilson de Sousa Gomes apresentou o texto *A importância da capoeira na educação* (2023), cujo objetivo é argumentar sobre a complexidade da arte-luta-dança em sua natureza constitutiva, demonstrando também a forma de humanização e pertencimento que ela oferece. O objeto de estudo do autor é a capoeira nas teses de doutorado da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), com o recorte temporal

compreendido entre os anos de 2017 e 2021. A problemática centra-se em perceber os significados da capoeira em um espaço acadêmico, adotando para isso a metodologia da revisão historiográfica para identificar a aplicação dos conteúdos e técnicas dessa cultura popular de herança afro-brasileira por meio de ações de extensão.

Em linhas gerais, como constata Gomes, há a evidência da importância dessa temática para suprir as carências temporais e a defesa de sua importância para a cultura e identidade brasileira. Em outra via, alerta para a necessidade de estudos e valorização de elementos que dão sentido e importância para as histórias de resistência. O autor argumenta que essa discussão

[...] é pertinente para um evento que pensa a formação de professores e pesquisadores, que lida com os aspectos do ensino e aprendizagem, bem como a formação humana. Logo, falar sobre a capoeira é ter a possibilidade de expressar narrativas e conhecimentos que ajudam, ou, pelo menos, minimizam as práticas de preconceito ou a falta de conhecimento sobre esse patrimônio da cultura imaterial (Gomes, 2023, p. 1).

A capoeira, defende Gomes, é polivalente em sua estrutura, história e forma de ser, remetendo a uma forma de expressão corporal que reforça a identidade do praticante. Levando em consideração esses fatores, ele trata dessa manifestação como um procedimento corporal e mental que constitui o núcleo de uma cultura. Citando o pensador Jörn Rüsen (2014, p. 23), o autor evidencia que a capoeira é uma “maneira como as pessoas se referem a si mesmas e, assim, definem a cultura em oposição à natureza. Quando se trata, portanto, de englobar fundamentalmente as diferenças culturais em perspectiva históricas”.

Gomes relata o trabalho que desenvolve em seu contexto de atuação profissional, destacando o envolvimento dos acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e de uma escola da rede municipal da cidade e a participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão. Apesar de o autor considerá-la um

“maravilhoso tesouro cultural do Brasil”, ele ressalta que ainda há “preconceito, exclusão e não aceitação dela como uma arte possuidora de valor humano, ancestral e educativo” (p. 6). Entretanto, conclui que a capoeira resiste, como o povo afro sempre resistiu, e pode potencializar a dimensão didática da História, como evidenciado neste trabalho.

O terceiro trabalho que compõe esse eixo é *Propostas de ensino e didática da história no estado de Goiás: diálogos entre ensino e pesquisa (2020-2023)*, de Cristiano Nicolini. O autor parte dos pressupostos da Educação Histórica e da Didática da História para tratar de processos de construção do pensamento histórico em diferentes espaços e suas diversas formas de produção, transmissão e divulgação. O trabalho apresenta resultados parciais de um projeto que visa investigar as propostas para o ensino e a aprendizagem histórica no estado de Goiás, nas últimas décadas, compreendendo empírica e teoricamente as percepções e concepções sobre as relações entre a história pesquisada e a história ensinada.

A ênfase dessa investigação consiste, segundo Nicolini (2023), na inventariação, análise e reflexão sobre o desenvolvimento da cognição histórica e suas diferentes formas de abordagem nas redes de ensino regionais. Outro pressuposto desse projeto de pesquisa é a ideia de que o conhecimento histórico ou o ‘pensar historicamente’ não são tarefas exclusivas das instituições de ensino; por isso, abarca em suas investigações, além das propostas de ensino em História voltadas para a escolarização, outros documentos que se propõem a transmitir ou construir conhecimento acerca do passado, porém veiculados em espaços e de formas alternativas na região em questão (museus, roteiros de turismo, teatro, cinema, festivais, dentre outros).

Metodologicamente, a pesquisa apresentada nesse texto toma como fontes os documentos produzidos nessas diferentes instâncias, cujo conteúdo é analisado e interpretado à luz dos referenciais da Educação Histórica e da Didática da História. A

leitura desses portadores de discurso vem permitindo identificar, categorizar e analisar as concepções de aprendizagem presentes nessas intenções programáticas, avaliando a perspectiva na qual se enquadram teoricamente e as possibilidades de seus desdobramentos no campo do ensino de História.

O artigo apresentou uma síntese de um projeto de pesquisa que compreende o ensino de História como um processo que se dá de forma indissociável das investigações científicas na atuação docente. Portanto, ele objetiva contribuir para a reflexão acerca da incorporação dessas duas dimensões nos diferentes documentos relacionados aos processos de ensino de História (espaços escolares e não escolares) no estado de Goiás. Pretendeu-se, conforme destaca Nicolini (2023), ao longo dos anos de 2020 e 2023, coletar dados empíricos e pensá-los a partir de referências teóricas que visam compreender cientificamente esses processos de produção e difusão do saber histórico.

Os planos de trabalho dos estudantes de graduação, sintetizados no texto, demonstram a potencialidade da iniciação científica no processo de formação docente. Partindo de interesses pessoais em diálogo com os referenciais do projeto mais amplo, os envolvidos puderam articular saberes do campo da ciência histórica aos saberes da educação, fortalecendo as aproximações entre essas duas dimensões, que, por algum tempo, foram compreendidas separadamente. As pesquisas analisadas nesse texto levam a entender o conhecimento histórico como constituidor de sentidos, transpondo a concepção de que apenas historiadores pensam historicamente. Há, sim, uma especificidade no conhecimento histórico acadêmico produzido pelos profissionais, mas isso não impede que sejam construídos diálogos com outros espaços e sujeitos que pensam, também, historicamente, porém com distintos interesses, formas e conteúdos.

Mariana Archanjo Soares é autora do quarto e último texto desse eixo, cujo título é *A dimensão didática do museu* (2023). Segundo a autora, o trabalho se

configura como um estudo de caso qualitativo, fruto de uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento. O objetivo do trabalho é investigar o que os alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública do município de Trindade (GO) pensam a respeito dos museus e como se relacionam com esses espaços para, conseqüentemente, refletir sobre a formação de público de museus e instituições culturais da cidade.

Soares (2023) destaca que a pesquisa se encontra na fase de levantamento de literatura e espera-se, com ela, compreender qual a relação que os alunos têm com os museus e com os conhecimentos provenientes desses espaços e, além disso, mostrar como a educação patrimonial pode ampliar o repertório cultural dos alunos e impactar positivamente no processo de valorização e preservação do patrimônio cultural, especialmente, da cidade de Trindade.

A qualidade da atividade e seu significado pedagógico dependem do cuidado do professor no momento do planejamento da atividade. É esta previsão das ações que direciona a atenção dos alunos para as atividades didáticas e potencializa o impacto da experiência vivida. A visita pode ser um momento singular de aprendizagem entre professor e aluno no compartilhamento de interpretações, valores, conceitos e significados. Acreditamos que a presença dos monitores durante a visita ao museu não substitui o papel do docente na organização e mediação dos momentos de descoberta, estranhamento, comparação, análise, dúvida, encanto e reinvenção que os alunos vivenciam (Soares, 2023, p. 9).

Soares conclui que o educador, nesse sentido, é quem está mais bem preparado para coordenar a visita e mediar o trabalho nesse espaço, já que conhece os conteúdos de História e os seus alunos. Porém, essa atuação deve se dar em diálogo com a cultura histórica, viabilizando articulações entre os saberes científicos e aqueles relacionados à vida prática dos sujeitos.

As quatro comunicações que compõem esse último eixo informam sobre possibilidades que ampliam perspectivas para a atuação da Didática da História em

contextos de limitação dos horizontes no campo da educação e do ensino de História, aqui abordado de forma específica. Eventos como o EDIPE são, portanto, fundamentais para que esses movimentos não sejam interrompidos, criando espaços de comunicação e construção de caminhos alternativos ao projeto que está posto no neoliberalismo.

Conclusão

Os trabalhos comunicados no GT 8 do X EDIPE, agrupados nos três eixos que estruturam este texto, permitem refletir sobre a potencialidade da dimensão didática da História, seja em contexto escolar, acadêmico ou para além deles. Os autores e autoras exploram as limitações do contexto neoliberal na educação, analisando os desdobramentos para o ensino e aprendizagem histórica no tempo presente. Percebem que as ideias de estudantes são marcadas pelas narrativas da lógica instrumental, mas apontam também para possíveis enfrentamentos que a problematizam e abrem caminhos para outras perspectivas.

Eventos como o EDIPE são importantes, pois congregam as diversas áreas do conhecimento em torno das discussões no campo amplo da educação, mas sem perder de vista as especificidades das diferentes áreas de conhecimento. No contexto em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e outras diretrizes curriculares limitam o espaço das Ciências Humanas na formação dos estudantes da educação básica, é necessário repensar coletivamente as estratégias de valorização e resistência em componentes como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Nesse sentido, o campo historiográfico, especificamente analisado nesse GT, vem ampliando as suas concepções e possibilidades de construção do conhecimento. Se outrora predominava a ideia de que as aulas de História eram narrativas

coordenadas pelo professor, hoje entende-se que esse processo é muito mais complexo e exige a participação efetiva dos discentes no percurso formativo. A Didática da História, nesse sentido, amplia as possibilidades de articulação entre o ambiente escolar e as múltiplas formas de elaboração e difusão dos saberes sobre o passado, potencializando assim trabalhos que costuram ensino, pesquisa e extensão, como esses apresentados no GT 8, do X EDIPE, no ano de 2023. Conclui-se, portanto, afirmando que a ciência histórica e a vida prática são duas dimensões indissociáveis, e que a Didática da História permite que essa rede seja fortalecida e cada vez mais diversificada em suas texturas, fios, cores e tessituras. Que esse movimento se fortaleça até o XI EDIPE, no ano de 2025.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcella Gabrielly. O ensino sobre a abolição da escravidão no Brasil após a lei 10.639 e suas contribuições para uma educação antirracista. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/718402-O-ENSINO-SOBRE-A-ABOLICAO-DA-ESCRAVIDAO-NO-BRASIL-APOS-A-LEI-10639-E-SUAS-CONTRIBUICOES-PARA-UMA-EDUCACAO-ANTIRR>. Acesso em: 30 maio 2024.
- ALVES, Eliene Gomes da Silva. Projeto interventivo: superando a pobreza na escola. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/721000-PROJETO-INTERVENTIVO--SUPERANDO-A-POBREZA-NA-ESCOLA>. Acesso em: 30 maio 2024.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 89/ fev. 90.
- CAIRES, Geicy Clara Santos. Autismos e cultura escolar: um relato de experiência em estágio. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/710291-AUTISMOS-E-CULTURA-ESCOLAR---UM-RELATO-DE-EXPERIENCIA-EM-ESTAGIO>. Acesso em: 30 maio 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1995.

DIEGUEZ, Lucília Maria Esteves Santiso. Desafios no ensino de história: a decolonialidade dá as cartas. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/711028-DESAFIOS-NO-ENSINO-DE-HISTORIA--A-DECOLONIALIDADE-DA-AS-CARTAS>. Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, Wilson de Sousa. A importância da capoeira na educação. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/712737-A-IMPORTANCIA-DA-CAPOEIRA-NA-EDUCACAO>. Acesso em: 30 maio 2024.

KRAN, Marcel Hamadi Ribeiro. Tempo estilizado, a percepção temporal e expectativas de futuro de estudantes no regime neoliberal. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/720646-TEMPO-ESTILHACADO-A-PERCEPCAO-TEMPORAL-E-EXPECTATIVAS-DE-FUTURO-DE-ESTUDANTES-NO-REGIME-NEOLIBERAL>. Acesso em: 30 maio 2024.

NICOLINI, Cristiano. Propostas de ensino e didática da história no estado de Goiás: diálogos entre ensino e pesquisa (2020-2023). *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: [https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/672779-PROPOSTAS-DE-ENSINO-E-DIDATICA-DA-HISTORIA-NO-ESTADO-DE-GOIAS--DIALOGOS-ENTRE-ENSINO-E-PESQUISA-\(2020-2023\)](https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/672779-PROPOSTAS-DE-ENSINO-E-DIDATICA-DA-HISTORIA-NO-ESTADO-DE-GOIAS--DIALOGOS-ENTRE-ENSINO-E-PESQUISA-(2020-2023)). Acesso em: 30 maio 2024.

OLIVEIRA, Yanna Mendes. Déa Fenelon, ensino de história e educação para o social. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/709406-DEA-FENELON-ENSINO-DE-HISTORIA-E-EDUCACAO-PARA-O-SOCIAL>. Acesso em: 30 maio 2024.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, Gabriela Pereira dos. Aprendizagem histórica (experiência, interpretação e orientação) em tempos de neoliberalismo. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: [https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/720865-APRENDIZAGEM-HISTORICA-\(EXPERIENCIA-INTERPRETACAO-E-ORIENTACAO\)-EM-TEMPOS-DE-NEOLIBERALISMO](https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/720865-APRENDIZAGEM-HISTORICA-(EXPERIENCIA-INTERPRETACAO-E-ORIENTACAO)-EM-TEMPOS-DE-NEOLIBERALISMO). Acesso em: 30 maio 2024.

SILVA, Phellipy Fontes da; FREITAS, João Victor Ferreira de Matos. Aluno protagonista: perspectivas dos alunos de ensino médio acerca do consumo e cidadania. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/722012-ALUNO-PROTAGONISTA--PERSPECTIVAS-DOS-ALUNOS-DE-ENSINO-MEDIO-ACERCA-DO-CONSUMO-E-CIDADANIA>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOARES, Mariana Archanjo. A dimensão didática do museu. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/717583-A-DIMENSAO-DIDATICA-DO-MUSEU>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOUZA, Maria Vitória Israel. Temas sensíveis no ensino de história: narrativas de estudantes sobre memórias traumáticas da ditadura militar no Brasil: desaparecimentos, torturas, exílios e assassinatos. *In*: GOMES, Marcilene Pelegrine *et al.* (Orgs.). **Formação Humana, Escola e Didática**: lógica instrumental e lógica humanista em disputa. Ebook. Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/709726-TEMAS-SENSIVEIS-NO-ENSINO-DE-HISTORIA--NARRATIVAS-DE-ESTUDANTES-SOBRE-MEMORIAS-TRAUMATICAS-DA-DITADURA-MILITAR-NO>. Acesso em: 30 maio 2024.

12

DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS:**convergências à dialética na produção de conhecimento no/para o centro-oeste**

Claudionor Renato da Silva, UFJ

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da Pedagogia, podemos constatar [...] , que ainda está por ser construída uma Pedagogia verdadeiramente dialética [...] (Barbosa, 2019, p. 29).

O ensino de ciências e sua didática, na proposta aqui apresentada, coloca ênfase à lógica humanista, que encontra na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC) um encaminhamento para a formação de pedagogos/as sob um olhar para a produção do conhecimento *no* e *para* o centro-oeste brasileiro. Uma tentativa nessa direção foi realizada na publicação do texto “Educação em saúde na didática de ciências naturais para crianças: diálogos com pedagogas/os em uma perspectiva histórico-crítica” (Silva, 2023) nos Anais do X EDIPE.

A aproximação entre a didática das ciências e a PHC tem sido lenta ao longo do tempo, como aponta Barbosa, 2019, utilizado como epígrafe neste texto. Autores/as como Barbosa (2019), Colturato *et al.* (2019) e Massi *et al.* (2019) também comentam

acerca disso. Astolfi e Develay (1990) e Colturato *et al.* discutiram o desenvolvimento histórico da Didática desde o tempo de Comenius até as Didáticas Específicas, incluindo as contribuições de Gasparin (2009) e Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) dentro do contexto da dialética. No Brasil, há poucas produções que se concentram nessa abordagem e, conseqüentemente, poucas abordam a formação inicial de pedagogos/as em cursos de Pedagogia. Isso é significativo, considerando que esses/as profissionais são multifacetados/as, atuando não só como educadores/as científicos/as, mas também como alfabetizadores/as e em outras áreas para as quais são licenciados/as a ensinar-aprender.

Reflexões e produções dialéticas exigem um novo *modus* de pensar a ciência e a didática da/s ciência/s: exigem um *modus* em que se reflete sobre o objeto concreto, como prática social, e retorna-se à reflexão inicial, agora, mudada, transformada, alterada, sob o viés histórico, na dialética pesquisador-objeto (ciência) e 1) Professor-ciência e 2) Professor-alunado (ambos na didática das ciências) (Sousa, 2014).

Nesse sentido, a didática específica *das* e *para* as ciências é considerada aqui como seu aporte fundamental, a didática (geral) que, segundo Libâneo (1990),

[...] é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo do ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. [...] a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. [...] seleciona e organiza os conteúdos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (Libâneo, 1990, p. 52).

Definido o que se considera neste trabalho sobre as didáticas específicas, o presente texto objetiva tecer a proposta de uma aproximação entre didática das

ciências, pedagogia histórico-crítica e formação inicial em pedagogia. Especificamente, objetiva levantar o estado da arte da produção sobre esse alinhamento, no centro-oeste (o que existe; o presente) e para o centro-oeste (perspectiva futura) e, ao mesmo tempo, apontar para a região centro-oeste lacunas e potencialidades de pesquisa.

Para isso, toma-se como ponto de partida a obra *Didática das ciências*, de Astolfi e Develay (1990). Os autores nos informam que, durante o desenvolvimento dessa disciplina na França, houve um momento de publicações e pesquisas na área do ensino, em que a *práxis* tornou-se o centro da observação e reflexão dos docentes que ensinavam ciências. Desse ponto de convergência número 1 para o alinhamento entre didática das ciências, PHC e formação de pedagogos/as, buscam-se duas outras convergências: convergência 2 – Engels, em *A dialética da natureza* (obra escrita em 1883) e, depois, o próprio Engels com Marx, dialeticando sobre a natureza; convergência 3 – a produção nacional sobre a PHC na didática das ciências e alguns autores/as que desenvolvem esses estudos, tais como Arce, Silva e Varotto (2011), Campos e Diniz (2022), Geraldo (2014), Hai *et al.* (2020) e Santos (2012).

Após esta introdução, a próxima parte do texto argumenta que há um alinhamento teórico e metodológico de natureza dialética. Isso permite que os professores em formação inicial nos cursos de Pedagogia possam desenvolver uma formação em didática das ciências, fundamentada na dialética, mesmo dentro de uma lógica instrumental, como a presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse enfoque possibilita a aplicação das abordagens didáticas de Gasparin (2009) e Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), além das práticas pedagógicas voltadas especificamente para a educação infantil, conforme discutidas por Arce, Silva e Varotto (2011) e Hai e suas colaboradoras (2020).

Na busca por outras convergências acerca da aproximação entre didática das ciências, PHC e formação inicial em Pedagogia, realizou-se o estado da arte em

periódicos nacionais, sob dois descritores compostos na tentativa de serem encontradas lacunas e potencialidades de pesquisa e de formação *no* e *para* o centro-oeste brasileiro, sendo estas as considerações finais.

Como afirmou Barbosa (2019), assim como se está em busca de uma pedagogia dialética em ciências, se está também em busca de uma formação em ciências que se organize sob uma lógica humanista de uma Didática das Ciências Dialéticas (DCD).

Convergências para o alinhamento entre didática das ciências, PHC e formação de pedagogos/as

A primeira convergência à lógica humanista e, portanto, à aproximação aqui proposta, escolhe como ponto de partida a didática das ciências na França. Esse país figura como um importante referencial nas aulas de fundamentos e metodologias de ciências naturais em cursos de Pedagogia.

A obra *Didática das ciências* (Astolfi; Develay, 1990) encontra nos primórdios do seu desenvolvimento uma destacada atenção à *práxis* no ensino de ciências a partir da obra de Jean-Louis Martinand (2003). Há de se lembrar que, no contexto francês, as práticas laboratoriais em ciências foram pensadas e organizadas em sua maioria por normalistas e alguns poucos profissionais das áreas das ciências da Física, da Química e da Biologia. A isso, somam-se as pesquisas em didática das ciências *com* e *para* crianças, que também tiveram sua origem com os/as normalistas e os/as professores/as que, vindos das áreas de ciências, lecionavam nas escolas para crianças, adolescentes e jovens.

Martinand, em sua obra publicada no original em francês, em 1986, propõe o conceito de práticas sociais de referência (PSR) para a didática das ciências. Esse conceito e metodologia são os que mais se aproximam da dialética porque estimulam

e promovem a prática social com atividades sociais diversas para o ensino-aprendizagem de ciências. Considera-se na didática das ciências das PSR:

- Os saberes e, para além dos saberes, objetos de conhecimento, instrumentos *de* e *para* a prática social, o contexto e os papéis sociais dos envolvidos;
- Evidência e anunciação do caráter político das práticas sociais;
- Foco nas atividades do/a professor/a e dos alunos.

É desse ponto e local histórico da didática das ciências que se volta no tempo. Volta-se a Engels e a Marx – convergência 2 do alinhamento: didática, PHC e formação em Pedagogia. Duas obras merecem destaque: *A dialética da natureza*, de 1883, de Engels (1979), e as *Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matemáticas* (Marx; Engels, 1975). Essa última foi escrita por Marx e Engels e publicada, em espanhol, no ano de 1975. Uma terceira obra é *Anti-Dühring*, de 1878, cujo título correto traduzido do alemão é “A revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring”, a qual, além da exposição do método dialético, traz importantes aportes marxistas sobre as ciências e, nelas, a dialética.

Em *A dialética da natureza*, Engels vai afirmar que encontrou a teoria dialética na natureza:

A dialética, a chamada dialética objetiva, impera em toda a Natureza; e a dialética chamada subjetiva (o pensamento dialético) são unicamente o reflexo do movimento através de contradições que aparecem em todas as partes da Natureza e que (num contínuo conflito entre os opostos e sua fusão final, formas superiores), condiciona a vida da Natureza (Engels, 1979, p. 162).

E prossegue dizendo que

A lógica dialética, em contraposição à velha lógica, meramente formal, não se limita, como esta, a enumerar e pôr uma ao lado da outra,

desconchavadamente, as formas de movimento do pensamento, isto é, as diferentes formas de julgamento e de conclusão. Pelo contrário, procura ligar essas formas uma à outra, subordinando-as entre si, ao invés de coordená-las, desenvolvendo as formas superiores a partir das mais inferiores (Engels, 1979, p. 182).

Engels promove uma dialética da natureza, ou, melhor dizendo, coloca a dialética na natureza. Coloca-a como visor para a explosão da ciência de seu tempo com descobertas fundamentais para os seus dias e nossos, até hoje, sobretudo, na Física, na Química e na Biologia.

Engana-se quem sugere que Engels e, depois, Marx (ambos na publicação das Cartas) desconheciam as ciências da natureza. Em *Cartas*, Engels escreve para Marx, de Manchester, em 14 de julho de 1858:

[...] A propósito. Envíame la *filosofía de la naturaleza* de Hegel, como me prometiste. Ahora estoy estudiando algo de fisiología, y la combinaré con la anatomía comparada. En esto hay algunas cosas altamente especulativas, todas las cuales acaban de ser descubiertas, recientemente; siento mucha curiosidad por ver si el viejo Hegel no intuyó alguna de ellas. Hay algo seguro: se escribiese hoy una filosofía de la naturaleza, los hechos volarían a sus manos de todas partes. Es inimaginable, además, el progreso que han hecho las ciencias naturales en los últimos treinta años (Marx; Engels, 1975, p. 19).

Estaria esse pensamento marxista no âmbito da filosofia da ciência? Autores/as marxistas consideram que não; de fato, nos textos da filosofia da ciência, nem Engels, nem Marx. O que Marx e Engels fazem é uma crítica às ciências da natureza tal como se processavam na rapidez e no avanço da indústria, da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico.

Interessante essa influência de Marx e Engels na própria valorização que os russos, na revolução, e depois dela, deram, por exemplo, à academia de ciências. Com o fechamento do país para o mundo, para uma proposta de produção intelectual e de aplicação no âmbito interno das repúblicas soviéticas, conduziu-se o

crescimento do país em diversas frentes de pesquisa e desenvolvimento em ciências e tecnologia.

Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matemáticas, publicada originalmente em italiano em 1972 e em francês em 1973, apresenta fragmentos de cartas entre Marx e Engels depois de *A dialética da natureza*, de 1883. Na verdade, na tradução do francês para o espanhol, afirma-se que as *Cartas* são um dossiê complementar da obra *A dialética da natureza*, segundo Lefebvre (*apud* Marx; Engels, 1975).

São cartas. Está ausente, segundo Lefebvre (*apud* Marx; Engels, 1975), qualquer tratado do materialismo histórico. A obra das *Cartas* é, assim, segundo o prefácio de Lefebvre, apenas um documento a se observar, sem nenhuma relação entre a história do marxismo e a história das ciências da natureza. Nas *Cartas*, tem-se, então, opiniões, pontos de vista, propostas de investigações, indicações de livros, perguntas sobre traduções em andamento, enfim.

O interesse de Marx pelas ciências da natureza é tão forte quanto o interesse de Engels. Durante um longo período,

[...] en el transcurso de los cuales se impone, especialmente em biología, zoología, geología, paleontología, etc., el concepto de evolución, em que nace la química orgánica, elemento decisivo de la concepción científica de la unidad material del mundo, [...] em que se asiste a la matematización progresiva del lenguaje y los métodos científicos, etc. (Lefebvre *apud* Marx; Engels, 1975, p. 8-9).

Entre 1850/60, Marx vai se dedicar totalmente ao tema das ciências da natureza. Foram muitas leituras, segundo Lefebvre, com especial destaque às obras de Charles Darwin, o que vai se comprovar em várias cartas trocadas com Engels. Destaca-se que outros interesses de Marx são a Geologia e a Biologia, em especial, sobre o clima. Engels vai mais para a Matemática, a Física e a Medicina.

Autores como Foster e Clark (2020) vêm destacando, nos últimos anos, que Karl Marx desenhou um projeto dialético para as ciências da natureza perfeitamente aplicável aos problemas ambientais atuais. Esses autores denominam essa proposta de Marx e Engels de fundamentos ecológico-materialistas, em que tanto Marx quanto Engels refletem sobre o capital e a relação com a natureza, sustentando essa premissa no conjunto da obra da dupla e alguns trabalhos individuais, mas não citam *A dialética da natureza*, nem as *Cartas*, e dão pouca ênfase ao *Anti-Dühring*. Dessa averiguação, é possível perceber que os pesquisadores da área de ciências da natureza enfrentam um grande desafio de leitura para construir, na Pedagogia, uma base sólida no materialismo histórico-dialético. Isso é fundamental para teorizar e desenvolver metodologias de ensino de ciências na formação de professores.

Avançar nas leituras das duas obras inicialmente indicadas e na obra *Anti-Dühring*, como recomendação complementar, parece ser um excelente começo para os estudiosos teóricos que buscam solidez em suas produções de base dialética. Assim procederam pesquisadores brasileiros, que ajustaram suas produções em ensino de ciências e didática das ciências com base no materialismo histórico-dialético e na PHC, utilizando as didáticas dos/as já citados/as autores/as João Luiz Gasparin (didática da PHC) e Maria Eliza Arnoni (Metodologia da Mediação Dialética – MMD). Essa é a convergência 3 sobre a qual se passa a refletir.

A convergência 3, no alinhamento entre didática, PHC e formação de pedagogos/as, está pautada na seguinte máxima: a convergência ao alinhamento é patente quando pesquisadores/as brasileiros/as da área de ciências falam/pesquisam numa linguagem/pensamento dialético, em especial Arce, Silva e Varotto (2011), Geraldo (2014), Hai *et al.* (2020) e Santos (2012).

Santos (2012) apresenta a PHC como estratégia educacional para os/as professores/as. Há, nessa obra, uma preocupação com a pedagogia sob dois vieses: o primeiro, como ciência da educação, e o segundo como área destinada à formação

humana. Ao refletir sobre o ensino de ciências e propor as etapas do método, Santos nos ajuda a pontuar três frentes para a aplicação da PHC no ensino de ciências, e todas as três frentes encontram aplicabilidade dialética: a frente da história da ciência, a frente da abordagem do cotidiano para o ensino-aprendizagem de ciências com relação direta à prática social e a frente da experimentação em ciências. O autor elabora daí em diante uma conversa com os/as professores/as, acreditando na possibilidade da dialética da PHC como elemento transformador e propulsor de um conhecimento de saber escolar dinamicamente crítico e, portanto, nos objetivos do X EDIPE, numa lógica humanista e dialética.

Geraldo (2014), a partir da apresentação geral do ensino construída por Dermeval Saviani na PHC — que inclui a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a nova prática social, estabelecendo o ponto de partida e de chegada —, citando ainda a didática de João Gasparin e a obra de César Sátiro Santos, *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*, publicada em 2005, propõe o que deveria se constituir como uma didática das ciências da natureza, de perspectiva dialética, que se efetive em onze etapas, desde a contextualização até a aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

O autor orienta que se planejem e se executem os princípios da “[...] unidade entre teoria e prática”, “da estreita relação entre a escola e a vida dos trabalhadores” e “da unidade entre a educação científica e a educação integral dos alunos” (Geraldo, 2014, p. 141).

Geraldo (2014) irá definir a aula como unidade estrutural e articulada ao processo de ensino de ciências naturais, o que implica afirmar, numa linguagem dialética, que deverá haver o indicativo dos “[...] aspectos filosófico-ideológico-ético, sociológico, político, psicológico, epistemológico e técnico” (Geraldo, 2014, p. 156).

Arce, Silva e Varotto (2011) e Hai e colaboradoras (2020), trabalhando na perspectiva da psicologia histórico-cultural, no olhar para o público da educação

infantil, defende que o ensino deve se caracterizar por uma intencionalidade formativa que esteja em desenvolvimento, assim como está o que se espera alcançar enquanto expectativa integral de formação apontada pela psicologia (ou teoria) histórico-cultural de matriz soviética. Defende, ainda, que o ensino é mais que somente e apenas cuidar. Nesse sentido, faz a defesa da educação científica de crianças e, por conseguinte, a formação de pedagogos/as como educadores/as científicos/as.

Hai e suas coautoras/pesquisadoras (2020) avançam na questão da defesa pelo ensino e da centralidade do/a professor/a ao tecer comentários sobre a BNCC/educação infantil. Argumentam que os cinco campos de experiências permitem, tranquilamente, que as bases da proposta dialética em educação sejam implementadas nas práticas dos/as professores/as na educação infantil.

Com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, segundo Hai *et al.* (2020, p. 37), “a prática proposta está pautada nos seis direitos fundamentais de aprendizagem e de desenvolvimento propostos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”.

Outros/as autores/as, tais como Freitas (2021), Coelho (2019), Malanchen (2016), Massi *et al.* (2019) e Oliveira (2021), subsidiam essa base da terceira convergência. Dessa forma, o alinhamento é verificado. Há uma base referencial teórica e metodológica de pesquisa e de formação de professores em Pedagogia. Essa base permite um ensino de ciências na educação infantil e nos anos iniciais, área de atuação dos professores pedagogos polivalentes, com um caráter dialético, humanizador e, sobretudo, crítico-transformador da realidade. Isso afeta não só o pensamento, mas também as ciências como conhecimento a ser ensinado na escola, visando à alfabetização e ao letramento científicos, de lógica dialética.

O estado da arte: pesquisas em didática para o ensino de ciências – verificando outras possíveis convergências no apontamento de produções *no* e *para* o centro-oeste

O estado da arte sobre o tema trará mais elementos de reflexão para uma didática das ciências de base dialética na PHC. Vargas, Higueta e Muñoz (2015) e Patiño (2016) concordam que o estado da arte é uma metodologia qualitativa de pesquisa que vai além da simples descrição dos dados. O estado da arte promove indagações de novos sentidos, ou seja, dispõe-se a buscar novas relações de interpretação a partir das categorias do objeto estudado, estabelecendo relações entre essas categorias.

Por fim, o estado da arte gera novos olhares de investigação e orientações de formação profissional, no caso, em especial, das disciplinas professorais.

Três são os objetivos do estado da arte segundo os autores há pouco mencionados: 1) revisar a situação atual do conhecimento de determinado assunto/tema, exigindo um elevado quantitativo de evidências; 2) realizar um balanço e indicar *a* ou *as* tendências dos estudos encontrados; 3) criar nos cenários das áreas do conhecimento a particularidade dos interesses do estudo.

Para os propósitos deste texto, os objetivos segundo e terceiro foram delineados da seguinte maneira:

- 1) As tendências dos estudos sobre o tema do alinhamento entre didática, PHC e a formação em pedagogia.
- 2) No segundo objetivo metodológico, há a indicação para a pedagogia, especialmente para aqueles envolvidos na disciplina de fundamentos e metodologias de ciências naturais, incluindo formadores/as e estudantes. A intenção é promover uma *práxis da* e *no* ensino de ciências, com foco na PHC e suas didáticas, visando estabelecer uma DCD.

As etapas do estado da arte para Patiño (2016) são:

I – Fase Inicial: contextualização (explicação da problemática, planejamento dos limites da pesquisa), descrição (identificação da área de estudo e indicação dos conceitos-chave iniciais), heurística (busca dos dados, recopilação, organização dos dados de fontes de informação).

II – Fase Analítica: classificação da informação (parâmetros de análise), interpretação ou processo hermenêutico (quais são as disciplinas e teorias, sujeitos, delimitadores espaciais, temporais e contextuais, autores/as e perspectivas teóricas; se possível, análise das informações em unidades temáticas mais amplas para a produção de um texto final do estado da arte).

III – Fase Final: categorização (apresentação do estado da arte em categorias), recompreensão (a produção de um texto final do estado da arte – nesse caso, o texto final é a própria apresentação dos resultados, com diálogos em um referencial construído pelo pesquisador-compilador).

O critério de inclusão e exclusão dos achados (I - Fase Inicial) foi fechado em apenas artigos de periódicos. Quando apareceram livros/*ebooks* de referência, estes, então, foram inseridos. Outro detalhe de inclusão: número de citações dos referidos artigos e obras clássicas encontradas. Essa particularidade do método contribui fundamentalmente para situar as especificidades do alinhamento entre didática das ciências, PHC e a formação em Pedagogia, problemática desse estudo.

Um primeiro nível de busca se dá sob o descritor composto: “didática das ciências; pedagogia; pedagogia histórico-crítica; centro-oeste”. Foram aproximadamente 1.600 resultados (0,11 s), no período de 2013-2023, ocorridos entre os dias 20 e 25 de março de 2024.

Efetuuou-se o levantamento até a página *online* número 10. Cada página contém 10 trabalhos, totalizando, portanto, 100. Inicialmente, fez-se esse levantamento e análise para a problemática deste estudo.

Um segundo nível do estado da arte foi feito delimitando ainda mais a busca. Ao retirar os descritores “pedagogia” e “centro-oeste”, na tentativa de encontrar um novo caminho possível para detectar a presença do referencial da PHC na didática das ciências, com referência à formação ou à prática de professores/as pedagogos/as, mantendo a leitura de 100 trabalhos, foram encontrados os seguintes resultados: 10 trabalhos para 10 páginas *online*, utilizando-se, assim, dos seguintes descritores: “didática das ciências”; “pedagogia histórico-crítica”.

No primeiro nível do estado da arte, foram verificadas algumas tendências. A primeira delas foi: para o centro-oeste brasileiro não há absolutamente, dos 100 trabalhos analisados, sequer um que esteja dentro dos parâmetros estipulados pela busca de descritores.

Dos primeiros e únicos 100 trabalhos estudados, nada apareceu sobre o uso, a aplicação da PHC no ensino de ciências, na didática das ciências, com enfoque na Pedagogia, e que apresentasse alguma referência à região centro-oeste ou tivesse sido produzido nessa região. Aparecem sob esses descritores trabalhos vinculados a outras licenciaturas: em sua maior parte, Educação Física e, em menor quantitativo, Geografia. Entre esses dois extremos, houve ocorrência de trabalhos que abordam a PHC na esfera dos temas ambientais. Tais temáticas dividem o quantitativo com pesquisas sobre a educação a distância, seja nos cursos de Pedagogia, seja em outras licenciaturas.

Temas estritamente conceituais/epistemológicos também estão presentes: trabalho e escola, por exemplo. Também ocorrem temas mais inovadores, como o novo ensino médio, saberes tradicionais, escola/educação do campo e escolas rurais.

Por fim, a teoria histórico-cultural (THC) e a psicologia histórico-cultural concorrem entre si e, muitas vezes, juntas nas produções, como segunda grande tendência nos estudos encontrados nesse primeiro nível do estado da arte.

Os trabalhos que mais se aproximam da problemática aqui investigada são os de Corrêa (2013), Carvalho (2013), Reis, Cardozo e Princival (2019), Villela (2018), Coppe e Dalarosa (2021).

Corrêa (2013) apresenta o histórico da implantação da PHC e da THC na educação infantil da rede municipal de Bauru, cidade do interior de São Paulo. Um olhar para o trabalho permite que equipes não incorram em erros ou falhas, talvez grandes obstáculos na construção de um currículo para a infância de orientação dialética no tocante a um projeto de currículo para toda uma rede de ensino pública.

Carvalho (2013) aparece em 13 citações, sendo 10 delas em um único trabalho. Isso indica a contribuição ao estágio como pesquisa, utilizando a base da PHC como vetor teórico e metodológico na formação em Pedagogia.

Ao unir dois campos teóricos, PHC e educação patrimonial (EP), Reis, Cardozo e Princival (2019) propõem para a EP o método dialético. O exercício aplicado nesse trabalho pode ser transposto para a educação ambiental, conteúdo muito presente tanto no currículo da educação infantil quanto dos anos iniciais, espaços da atuação dos/as professores/as pedagogos/as polivalentes.

Villela (2018), em um trabalho voltado para a temática ambiental, incentiva uma cultura ambiental num processo educativo de formação humana de base dialética, pensando um currículo para a sustentabilidade, amplo (aspecto cultural local, cultural econômico, cultural ambiental etc.) na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) nos espaços da educação do campo. O modelo desenhado para a EJA pode ser organizado, pedagogicamente, para a educação infantil e anos iniciais.

Ao escolher alguns dos principais teóricos do método dialético como pesquisa, a saber, Dermeval Saviani, Antonio Gramsci, Newton Duarte e Júlia Malanchen, o

trabalho de Coppe e Dalarosa (2021) analisa o currículo escolar como produto histórico, em destaque, a partir dos anos 1990, no Brasil. Os autores buscam, dessa forma, pensar o currículo fora da visão burguesa e neoliberal e também defendem o currículo dialético como proposta viável para uma educação de qualidade, tal como a própria política pública promulga como seu alvo central – até agora não alcançável, porém – desde a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben).

A tentativa de aproximação com a temática desta investigação é acompanhar a lógica dialética da proposta apresentada por Coppe e Dalarosa (2021), bem como desenhar essa mesma lógica relacionada ao ensino de ciências, no interior da perspectiva de superação de algumas limitações, tais como as apresentadas por Hai *et al.* (2020). Uma dessas limitações é a instrumentalização do ensino para crianças, o cuidar sem ensino, o ensinar sem o contexto da prática social.

Do universo da pesquisa de busca, apenas cinco trabalhos (não chegando a 1%) apresentam alguma aproximação às convergências 1 a 3 construídas neste texto: apresentam a didática das ciências, aproximam-se de Marx e essa nova frente, nas ciências da natureza e, por último, permitem diálogo com os/as autores/as brasileiros/as que vêm discutindo a PHC no ensino de ciências, ainda que não diretamente, reportando-se à formação inicial e continuada de pedagogos/as.

Para evitar precipitação na ação científica empreendida, é necessário tomar cuidado com uma precipitação no tratamento dos dados do estado da arte. Também é importante não se apressar em conclusões, mesmo que iniciais. Isso se deve ao fato de que tais conclusões estão limitadas apenas a artigos publicados em periódicos nacionais. Ao lidar com a problemática e os objetivos delineados, é preciso proceder para um segundo nível de buscas.

Com as duas palavras do descritor composto, encontra-se, nas buscas do segundo nível, aproximadamente 14.600 resultados (0,12 s). Logo, uma amplitude maior que o nível 1. De saída, a obra de Geraldo (2014) aparece com 121 citações.

Nessas citações, o trabalho de Massi *et al.* (2019) é um exemplo mais próximo da problemática da investigação, incorporando a pedagogia à PHC no ensino de ciências.

Depois das obras de Geraldo (2014), em segundo lugar, nas páginas sob o descritor escolhido, aparece o livro de Gasparin (2009), com 1.764 citações nas mais variadas edições, desde a primeira em 2002. Em terceiro lugar, na mesma primeira página, antes de qualquer artigo em periódico, aparece a obra de Dermeval Saviani (2011), ultrapassando 8.000 citações. Trata-se da conhecida e célebre obra *Pedagogia histórico-crítica*, de 1991, incluindo nesse somatório a recente obra *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* (Saviani, 2019).

Com 140 citações, temos a obra de Galvão, Lavoura e Martins (2019). Esse dado confirma que, no refinamento do segundo nível, o estado da arte indica a literatura sobre o tema, mais teórica, mais epistemológica, de fundamentos para promover a didática das ciências na dialética.

Só nessas primeiras páginas *online* da busca, pode-se afirmar que o universo dos trabalhos encontrados aponta as obras de referência, com quantitativos altos, e só depois vão surgindo os artigos com citações entre 30 e 60 trabalhos, geralmente sobre sequências didáticas, aplicações das frentes teóricas identificadas e apontadas como centrais. O mais importante, no entanto, é que todas as temáticas sobre os professores, formação e ações pedagógicas giram em torno do ensino de ciências, particularmente Física, Química e Biologia. Ou seja, depois da indicação das bases, os artigos em citação dessas obras procuram traduzir a epistemologia da PHC para a sala de aula, para a prática pedagógica do ensino de ciências, mas sem a particularidade do ensino de ciências no espaço de atuação dos/as pedagogos/as, na educação infantil e nos anos iniciais. Esses trabalhos são raros, porém há um destaque especial, encontrado durante as buscas, para a formação de pedagogos/as no trabalho de Faria e Machado (2022).

O artigo dessas autoras explora o tema das políticas da formação de professores/as, pedagogos/as, no ensino superior, a partir da teoria do ser social em Karl Marx e outros/as autores/as mais contemporâneos/as. Considerando esse texto, direcionando o olhar para o curso de Pedagogia, assim como já o fiz, por exemplo, Barbosa (2019), percebe-se se tratar de um caminho de análise para a didática das ciências, de fundamento dialético, o que o texto também se esforça por fazer: considera a didática como prática social e totalidade concreta, recorrendo a Lefebvre (1970) e Kosik (1976) – referenciais encontrados no artigo.

Esse é o único trabalho retirado do nível 2 da busca. Esse trabalho faz parte dos 100 analisados e aborda a pedagogia. É importante destacar que ele está na página *online* 10. Isso significa que, ao final da busca, fica evidente a escassez de produções sobre o tema. De alguma forma, esse indicador corrobora a tese anterior. Essa tese foi apresentada na abertura deste capítulo em relação às produções nacionais sobre o tema. Sobre a região centro-oeste, não há menção nas produções de periódicos. Para o segundo nível, na delimitação do descritor, depois dos clássicos que fundamentam a perspectiva da PHC na didática das ciências, o percentual de trabalhos continua muito diminuído, considerando-se a amplitude e o quantitativo de trabalhos do nível 2 em relação ao nível 1 do estado da arte.

Evidencia-se, portanto, que, no estado da arte realizado, há um largo e imenso campo de aplicação aos/as pedagogos/as, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais, por uma DCD.

Em resumo, o estado da arte sobre o alinhamento entre didática das ciências, PHC e a formação inicial em Pedagogia, na vertente de Patiño (2016), no *modus* interpretativo, pode ser assim apresentado para a Fase I - Inicial:

- Contextualização. Trata-se de uma temática pouco estudada e aplicada, em especial, na área da pedagogia. Por isso, a problemática é colocada

como: qual o possível alinhamento entre didática das ciências, PHC e a formação inicial de pedagogos/as?

- Descrição. A proposta de uma didática das ciências na base dialética já existe, sobretudo, na Pedagogia, com trabalhos, por exemplo, de Hai e suas colaboradoras (2020). Esses trabalhos, contudo, ainda são muito pouco publicados se comparados com os de outras áreas, como o ensino de ciências, particularmente. Essa discussão, a da Pedagogia e da didática, em uma lógica dialética, já vem sendo feita na literatura desde os anos 1980, como apontado por Barbosa (2019).
- Heurística. Organização dos trabalhos encontrados, considerando a delimitação realizada. Os primeiros 100 trabalhos estão sob o descritor composto 1: “didática das ciências; pedagogia; pedagogia histórico-crítica; centro-oeste”. Os outros 100 trabalhos encontrados estão organizados sob o descritor composto 2: “didática das ciências; pedagogia histórico-crítica”.

Fase II - Analítica:

- Classificação da informação. Um conjunto de trabalhos sob o primeiro descritor (nível 1) e um segundo conjunto de classificação sob o descritor 2, mais amplo. No primeiro, permitiu-se identificar a ausência de produções no alinhamento entre didática, PHC e a formação em pedagogia. Já no segundo descritor, com uma amplitude maior de trabalhos, permitiu-se uma classificação da informação que abrange os principais clássicos da didática das ciências na perspectiva histórico-crítica (Geraldo, 2014) e alguns poucos artigos que se aproximam da Pedagogia e da didática das ciências.

- Processo interpretativo ou hermenêutico. A partir da leitura dos trabalhos delimitados no estado da arte, nível inicial e segundo nível, adotou-se a prática interpretativa de olhar a didática das ciências de fundamentação na PHC aplicada à formação de professores/as em cursos de Pedagogia.

Para a fase final (III):

- Categorias. DCD, PHC, docência dialética. Tais categorias foram geradas no estado da arte, devendo ser estudadas e aprofundadas a partir deste trabalho inicial.
- Compreensão da temática. Escassez de trabalhos com foco nos cursos de Pedagogia, com maior ocorrência de trabalhos na esfera conceitual, ora na PHC, com grande destaque para a didática de Gasparin e alguns trabalhos com tendências para a psicologia histórico-cultural. Uma pedagogia dialética e uma didática dialética são necessárias, práticas que devem ser iniciadas nos cursos de formação. Devem estar presentes nos projetos de estágio e nas práticas de ensino, não se restringindo apenas a reproduzir os teóricos de base. É fundamental que o currículo (possível) dialético seja efetivado.

Algumas conclusões e propostas na lógica humanista para a formação em Pedagogia seguindo as convergências construídas

Dada a problemática, a convergência no plano teórico está sedimentada. Há um alinhamento no interior da literatura produzida sobre o tema entre didática das ciências, PHC e formação de pedagogos/as. Isso ocorre, primeiro, a partir da história da didática das ciências, na França, com a produção de Astolfi e Develay (1990) –

enfoque na PSR; segundo, nas obras de Engels e deste com Marx, em que juntos encontram a dialética, nas grandes descobertas das ciências e da Matemática em pleno século XIX.

O alinhamento fica mais evidente nas aproximações do primeiro nível do estado da arte e, depois, no segundo nível, quando, aparentemente, a segunda convergência (Engels, em *A dialética da natureza*, especialmente), também realizada sob o estado da arte, sinaliza a mesma conclusão. Não está, porém, evidente na análise efetuada, com a metodologia aplicada, se possíveis outros refinamentos nos descritores permitiriam o encontro de mais artigos em periódicos com maior direcionamento para os objetivos da pesquisa.

De qualquer modo, não encontrar trabalhos mais diretos sobre o tema é, sem dúvida, uma descoberta e um impulsionamento para que pedagogos/as se lancem a esse vasto campo de produção aqui apresentado. A ausência da produção em pedagogia *na* e *para* o centro-oeste instiga pesquisadores/as iniciantes em cursos de Pedagogia a se convencerem da necessidade e urgência de pesquisas e práticas sobre o tema.

Existe, para o centro-oeste brasileiro, uma necessidade de que, no interior do currículo da BNCC (lógica formal), a produção crítico-dialética (lógica humanista) entre em cena, com as bases sólidas do que se vislumbrou no nível 2 do estado da arte, ou seja, a investida em leituras dos clássicos e a construção de práticas dialéticas no currículo da educação infantil e dos anos iniciais.

Alguns encaminhamentos aos cursos de Pedagogia dizem respeito à inserção da base dialética na carga horária das disciplinas de didática das ciências, da prática comum curricular, dos projetos de estágio e das atividades de extensão curricularizáveis. Além disso, incluem-se a iniciação científica, programas de formação em licenciaturas e cursos e oficinas de planos de aula nas didáticas da PHC, como sugerido por Gasparin (2009) e Oliveira, Almeida e Arnoni (2007). Este último

aborda a lógica da mediação e a ontologia do ser social, ambos de orientação dialética.

As convergências postas para a lógica dialética de uma didática das ciências, sob a base da PHC, são poucas, mas existem. Acredita-se, assim como acreditam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), que a lógica dialética - mesmo na contramão, na ordem atual de uma lógica formal do currículo, pautada nas habilidades -, na formação em Pedagogia, permite a formação de um humano em sua história e em seu círculo social, imediato e mais amplo. Logo, um ensino-aprendizagem em ciências num contexto real, numa vivência na realidade, de modo dialético, envolvendo sujeito-objeto e o contraditório como pontos de partida, de processo e de produto ao acessar a natureza e o conhecimento sobre ela, seja necessário. O que se chama, nas leituras das convergências apresentadas de ciência, é que, nessa perspectiva, se sai do abstrato para o concreto e do concreto retorna-se a um novo abstrato, agora elaborado.

Didática das ciências, formação em cursos de Pedagogia e PHC, ao se encontrarem nas três convergências aqui apresentadas, promovem para as ciências a compreensão de que a *práxis* é importante, e não apenas teoria. Por isso, nessa proposta, a ciência ensinada-aprendida é transformada, eliminando qualquer deformação das ciências. A partir disso, ela se torna muito mais revolucionária no sentido da construção de um mundo melhor e sustentável, muito mais do que o simples saber informativo desses problemas urgentes que, atualmente, comprometem nosso futuro como planeta, além do futuro da atual e das novas gerações. Ao/À professor/a, pedagogo/a em formação e aos/às formadores/as desses cursos de licenciatura cabe o desafio de deslocar o atual modelo (lógica) instrumental em ciências – perspectiva empírico-analítica – para uma lógica de formação humana dialética.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora Alfaro São Martinho da; VAROTTO, Michele.

Ensinando ciências na educação infantil. Campinas: Alínea, 2011.

ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências.** Magda S. S. Fonseca (tradução). Campinas, SP. Editora Papirus, 1990.

BARBOSA, Ivone Garcia. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. *In*: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 29-50.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; DINIZ, Renato Eugênio da Silva (Orgs.). **Ensino de Ciências e Pedagogia Histórico-Crítica: fortalecendo aproximações.** São Paulo: Livraria da Física e Cultura Acadêmica, 2022.

CARVALHO, Saulo. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 321–339, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640245. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245>. Acesso em: 27 mar. 2024.

COELHO, Leandro Jorge. **Ensino de ciências fundamentado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica: indicativos a partir da produção acadêmica.** 2019. 198f. Tese. Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2019.

COLTURATO, Andriel Rodrigo *et al.* Modos de apropriação da pedagogia histórico-crítica na educação em ciências: uma revisão bibliográfica. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0959-1.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2024.

COPPE, Marta Regina; DALAROSA, Adair Ângelo. A perspectiva curricular à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021002, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CORRÊA, Marta de Castro Alves. A trajetória de elaboração da proposta pedagógica para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da

pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 190–202, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9710. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9710>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. (Coleção Pensamento Crítico, vol. 8). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de; MACHADO, Tânia Mara Rezende. Formação do pedagogo docente no contexto das contrarreformas à luz da pedagogia histórico-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19576>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FOSTER, John Bellamy; CLARK, Brett. Marxismo e a dialética da ecologia. **Crítica Marxista**, n. 50, p. 171-191, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2021_03_19_16_44_59.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

FREITAS, Fabiana da Silva. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: o ensino de ciências e a pedagogia histórico-crítica**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

HAI, Alessandra Arce; SILVA, Debora Alfaro São Martinho da; VAROTTO, Michele; MIGUEL, Carolina Costa. **Ensinando ciências na educação infantil**. 2. ed., ampl. e rev. Campinas: Alínea, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. (Rumos da cultura moderna). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal e lógica dialética**. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Editores, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINAND, Jean-Louis. La Question de la Référence en Didactique du Curriculum. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p. 125-130, 2003. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/543>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matemáticas**. Barcelona, Espanha: Editorial Anagrama, 1975.

MASSI, Luciana; SOUZA, Bruno Novais de; SGARBOSA, Evelin Carolina; COLTURATO, Andriel Rodrigo. Incorporação da pedagogia histórico-crítica na educação em ciências: uma análise crítica dialética de uma revisão bibliográfica sistemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 212–255, 2019. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1378>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Samuel Godinho Mandim de. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino de Ciências nas escolas do município de Bauru: entre concepção e prática**. 2021. 206f. Tese. Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2021.

PATÍÑO, Ragnnhild Guevara. El estado del arte em la investigación: ¿ análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? **Folios: Revista de la Facultad de Humanidades**, n. 44, p. 165-179, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045786>. Acesso em: 25 mar. 2024.

REIS, Diego Geovan dos; CARDOZO, Poliana Fabíula; PRINCIVAL, Viviane Cristina. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: concepções epistemológicas. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 21, p. 210–227, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4138>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de ciências**: abordagem histórico-crítica. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SILVA, Claudionor Renato da. Educação em saúde na didática de ciências naturais para crianças: diálogos com pedagogas/os em uma perspectiva histórico-crítica... *In*: Anais Edipe. **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook... Goiânia (GO): PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/705960-EDUCACAO-EM-SAUDE-NA-DIDATICA-DE-CIENCIAS-NATURAIS-PARA-CRIANCAS--DIALOGOS-COM-PEDAGOGASOS-EM-UMA-PERSPECTIVA-HI>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 1-14.

VARGAS, Maricelly Gómez; HIGUITA, Catalina Galeano; MUÑOZ, Dumar Andrey Jaramillo. El estado del arte: una metodología de investigación. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 6, n. 2, p. 423-442, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

VILLELA, Fábio Fernandes. Cultura ambiental no território caipira: elementos e possibilidades na formação de educadores ambientais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 109–128, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7320>. Acesso em: 27 mar. 2024.

13

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE
ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA:**

possibilidades didático-metodológicas da
teoria do ensino desenvolvimental

André Luiz Araújo Cunha - IF Goiano

Priscila Branquinho Xavier - IFG

INTRODUÇÃO

A historicização da formação de professores no Brasil nos remete à capacitação de docentes para atuarem em cursos específicos, denominados “primeiras letras”, no final do século XIX, em instituições conhecidas à época como Escolas Normais. Equivalentes ao nível do ensino médio, estas eram responsáveis pela formação de professores até meados do século XX. Com a promulgação da Lei n. 9394 de 1996, regulamenta-se a formação docente no Brasil em nível superior, estipulando-se um prazo de dez anos para adequações e estruturas de currículos e instituições de ensino. De acordo com Gatti (2010), no começo do século XX, surge de forma evidente a preocupação com a preparação de professores para o ensino secundário, equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio de hoje, por meio de cursos regulares e especializados. Antes disso, essa função era desempenhada por profissionais liberais

ou autodidatas, porém é importante notar que o número de escolas secundárias e de alunos era bastante reduzido nesse período.

Em 2002, um marco crucial foi estabelecido com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Nos anos que se seguiram, cada curso de licenciatura teve suas próprias diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Apesar dos ajustes e adequações impostos pelas diretrizes, ficou evidente nas licenciaturas uma formação de professores com ênfase na formação em áreas disciplinares específicas, com uma atenção relativamente limitada à formação pedagógica. Embora tais políticas representassem um passo crucial para redefinir os caminhos para a formação de professores, destaca-se a importância não apenas do conhecimento da disciplina, mas também das habilidades pedagógicas necessárias para a construção de uma educação realmente de qualidade.

De acordo com a legislação brasileira, os cursos de licenciatura têm por objetivo formar e capacitar professores para atuarem na educação básica, abrangendo desde a educação infantil (creche e pré-escola) até o ensino médio, passando pelo ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. A institucionalização desses cursos e seus currículos têm sido objeto de estudos e debates nos últimos anos. Estudos e pesquisas realizadas desde a implementação de tais políticas já apontavam diversas falhas na concretização dos objetivos formativos atribuídos a eles (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Gatti, 2010; entre outros).

Além das lacunas identificadas pelos estudos e pesquisas na formação inicial de professores, outro movimento de significativa importância deve ser ressaltado. Com a expansão da educação superior, iniciada no Brasil no final dos anos 1990, e abertura do referido nível de ensino ao capital estrangeiro, a rede privada de educação tornou-se o principal motor formador de professores para atuarem na educação básica brasileira. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2022, a rede privada contabilizava mais de 7,3 milhões de alunos, o que equivale a 78% de todo o sistema da educação superior (Brasil, 2024).

Analizando os dados relacionados ao número de alunos matriculados em cursos de licenciatura, em 2022, a rede privada responde por 65,75% das matrículas e a rede pública de ensino, por 34,25%. Observa-se ainda que, na rede pública de ensino, 81,6% das matrículas se encontram na modalidade presencial, e 18,4% na modalidade de Educação a Distância (EaD). Já a rede privada de ensino, que possui a maior parte das matrículas no ensino superior, como mencionado, contabilizou apenas 12% de alunos matriculados na modalidade de ensino presencial e 88% na modalidade EaD. Em valores absolutos, no referido ano, a quantidade de alunos matriculados em cursos de licenciatura na rede pública de ensino superior foi de 571.929, sendo 105.235 na modalidade EaD. Já na rede privada de ensino superior, o número de alunos matriculados foi de 1.097.982, destes, 966.224 faziam algum curso de licenciatura na modalidade EaD.

No quadro 1, apresentam-se os cursos de graduação em licenciatura com maior número de matrículas ofertados no Brasil, no ano de 2022.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura no Brasil em 2022

Curso de Licenciatura	Número de matrículas	Percentual
Pedagogia	821.800	49,2%
Educação Física	115.221	6,9%
Matemática	94.318	5,6%
História	94.144	5,6%
Letras Português	84.176	5%
Biologia	76.264	4,6%
Geografia	51.068	3,1%
Letras Português/Inglês	41.914	2,5%
Química	34.699	2,1%
Física	27.916	1,7%
Filosofia	21.296	1,3%
Outros	207.120	12,40%

Fonte: Brasil (2022).

Como observado, o curso de Pedagogia aparece com quase metade dos alunos matriculados (49,2%). Vale ressaltar que o curso de Pedagogia não é o maior em quantidade de matrículas apenas entre as licenciaturas. Ainda segundo dados do Inep (Brasil, 2024), o curso de Pedagogia é o maior em número de matrículas dentre todos os cursos de graduação ofertados no Brasil, superando o segundo colocado no ranking, o curso de graduação em Direito, em mais de 150 mil matrículas. No entanto, as estatísticas mostram que grande parte dos pedagogos que irão atuar nos anos iniciais da educação básica, ensinando Matemática, Língua Portuguesa, entre outras disciplinas, está sendo formada na modalidade de ensino EaD. Por exemplo, dos 821.864 alunos matriculados em cursos de licenciatura em Pedagogia, apenas 171.700 (20,9%) cursam na modalidade presencial, enquanto 650.164 (79,1%) encontram-se na modalidade EaD, sendo o curso com maior quantidade de alunos matriculados na modalidade entre todos os cursos superiores ofertados no Brasil.

Em relação à formação de professores de Matemática, ressaltamos que os primeiros passos para a construção do curso de Matemática, na modalidade EaD, ocorreram com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005, sendo que o processo seletivo para a primeira turma se deu em 2008. O projeto-piloto contou com a adesão dos estados do Paraná, Mato Grosso e São Paulo. Voltados para a formação de professores que atuarão no ensino fundamental e médio, até o ano de 2017, o curso de Matemática, ofertado pela UAB, em parceria com diversas instituições de ensino superior no Brasil, havia recebido 440 matrículas e formado 160 alunos (Almeida, 2023). Analisando as estatísticas referentes à oferta de cursos na modalidade EaD, Jesus, Santos e Araújo (2023) ressaltam que o crescimento da modalidade a distância foi tão significativo que, em 2007, ultrapassou a modalidade presencial. Ainda de acordo com os autores, no ano de 2019, a cada 100 vagas ofertadas para os cursos de licenciatura em Matemática, cerca de 84 ocorreram na modalidade EaD.

A participação do setor público no quantitativo de matrículas no curso de Matemática, entre os anos de 2009 e 2019, não teve grandes mudanças, representando cerca de 63% nas duas modalidades de ensino. No entanto, quando voltamos o olhar para as instituições privadas, observa-se que tem ocorrido um movimento de substituição da formação presencial pela modalidade de EaD. O setor privado registrou em 2009, nessa modalidade, 25,9% das matrículas, quantitativo que saltou em 2019 para 85,7%, o que nos leva a questionar que tipo de formação está sendo ofertada aos futuros professores de Matemática que atuarão na educação básica, visto que os cursos ofertados possuem um currículo pronto. A instituição de ensino superior que adere aos cursos ofertados pela UAB não tem autonomia para efetuar mudanças no currículo.

Vale ressaltar que o número de concluintes em cursos de Matemática, na modalidade presencial, entre os anos 2000 e 2005, triplicou. No entanto, com a

expansão da modalidade EaD, após o ano de 2007, observa-se que o número de concluintes na modalidade presencial vem se reduzindo significativamente, chegando em 2019 a 51,9% dos concluintes (Brasil, 2024). Concordamos com Jesus, Santos e Araújo (2023, p. 139) quando afirmam que “a modalidade a distância caminha a passos largos para se consolidar como a forma preferencial para formar professores que ensinam matemática no país”.

Ainda no contexto da formação de professores para a educação básica brasileira, observando a taxa de conclusão acumulada entre os anos de 2013-2022, e considerando todos os cursos de licenciatura ofertados, Pedagogia é o que tem maior percentual de concluintes, com 51%, seguida dos cursos de Geografia (44%), Artes (42%), História (41%) e Biologia (40%). Já entre os cursos com maior taxa de desistência estão: Física (72%), Matemática (67%), Química (67%), Filosofia (65%), Sociologia (61%) e Língua Portuguesa (61%). Os dados mostram grande discrepância entre o quantitativo de professores que concluem, nas diferentes modalidades (presencial ou EaD), os cursos de licenciatura em Pedagogia (51%) e Matemática (33%) e o de professores que atuarão no ensino da Matemática tanto nos anos iniciais (licenciado em Pedagogia) – de 1º a 5º ano, quanto nos demais anos da educação básica (licenciado em Matemática) – do 6º ano à 3ª série do ensino médio.

Nesse contexto, o presente estudo busca apresentar uma reflexão quanto às políticas de formação dos professores que ensinam (ou ensinarão) Matemática na educação básica, apresentando possíveis contribuições da teoria do ensino desenvolvimental, formulada pelo psicólogo russo Vasili V. Davydov, para a formação de professores no Brasil.

Breve análise das políticas neoliberais para a educação brasileira e impactos na formação de professores

A discussão sobre as políticas públicas para a educação é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia discussões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, expectativas de formação, formas de organização e gestão escolar, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. Essas finalidades e objetivos estabelecem, ainda, referências para a formulação de critérios de qualidade da escola que repercutem no trabalho das escolas e professores (Libâneo, 2016a).

Estudos realizados por pesquisadores em diferentes países (Lenoir, 2016; Libâneo, 2016a, entre outros) apontam ligações entre finalidades e objetivos dos sistemas escolares de vários países e as orientações de organismos supranacionais. Entre eles, estão a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Os documentos produzidos por esses organismos concebem orientações que constituem um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que tem servido de referência para a definição das políticas educacionais de países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o protagonismo dessas instituições na definição das políticas de diversas áreas e, em particular, na educação.

Entre analistas das políticas neoliberais para a educação, existe um consenso quanto à identificação de determinadas características, como: a redução das responsabilidades do Estado; a tentativa de privatização de serviços educacionais; instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional; instalação e

ampliação da lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade; e diretrizes que visam à competição entre as escolas. Em outras palavras, instaura-se no sistema educacional modelo de funcionamento semelhante ao do mercado, em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais são os clientes, o professor um prestador de serviços (Libâneo, 2018).

Exemplificando, a lógica neoliberal pode ser observada, nessa concepção de escola associada à empresa, quando se institui no contexto escolar a competição entre alunos e ‘ranqueamento’ das escolas. Analisando o documento *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, publicado em 2020, pelo Banco Mundial, é possível observar a defesa de uma educação de “qualidade” que auxilie no crescimento econômico e prepare os alunos para o mercado de trabalho, não deixando de enfatizar a baixa qualidade da educação nos países em desenvolvimento, que se torna o principal motivo para a implementação de tais orientações.

Os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem-número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito (Banco Mundial, 2011, n.p.).

A aprendizagem defendida pelo documento se resume à apropriação, pelos alunos, de um kit de competências, habilidades e destrezas, visando atender às necessidades e demandas do mercado de trabalho e inseri-los na lógica neoliberal. Nesse contexto, voltando nosso olhar para a formação de professores, qual deveria ser a formação necessária para os professores, que atuariam na “capacitação” e formação de habilidades e competências necessárias desses alunos para atuarem no

mercado de trabalho? Reforçando que o documento defende uma aprendizagem para todos, que, na nossa visão, seria para aqueles alunos das classes mais vulneráveis da sociedade, pois se encontra no documento que aprendizagem para todos “significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (Banco Mundial, 2011, n.p.). Quando se refere a todas as crianças e jovens, entenda-se todas as crianças e jovens pobres.

No contexto da sociedade atual, a lógica neoliberal apresenta a ideia de que alcançar a felicidade é apenas uma questão de arrumar um bom emprego, produzir e desfrutar de bens ilimitados, como alerta D’Aurea-Tardeli (2009, p. 82), criando um estilo de vida ancorado no “trinômio ter-produzir-consumir que se caracteriza pela ‘tirania do possuir’ coisas e que é preciso ganhar a qualquer preço, gerando necessariamente a não solidariedade e a violência”. Pontua a autora que, além de reformas estruturais, a sociedade atual necessita de uma transformação das pessoas por meio de um grande movimento cultural, “passando de uma cultura do *ter* para uma cultura do *ser*” (2009, grifos da autora). No entanto, tais reformas ocorreriam apenas com uma profunda e efetiva mudança de atitudes individuais e coletivas.

É necessário elevar o nível moral de nossa sociedade. Não podemos nos resignar, considerando o normal o imoral, nem relegar a ética à vida privada. Não se pode aceitar que os aspectos centrais da sociedade funcionem à margem do posicionamento ético. [...] Se há crise social e de valores, como será possível o exercício da cidadania? (D’aurea-Tardeli, 2009, p. 82-83).

Vale ressaltar que foi a partir dos anos de 1990 que tais diretrizes e normas em relação a políticas educacionais para os países emergentes passaram a ser formuladas. De acordo com Lessard (2021, p. 5),

Este campo global das políticas educacionais desenvolveu-se consideravelmente desde os anos 1990, graças à ação de organizações internacionais e sua contribuição para duas dimensões distintas, embora inter-relacionadas: primeiro, um discurso geral com reivindicações universais que definem um estado do mundo econômico que exige adaptações nacionais em vários campos, incluindo o da educação. Depois, ferramentas de conhecimento que permitem aferir todos os sistemas educativos segundo os mesmos valores, também mensuráveis e exprimíveis numa linguagem universal, a dos números.

Um marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pelos seguintes organismos: Banco Mundial, Unesco, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Seguiram-se a ela a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), a Cúpula Mundial de Educação para Todos de Dakar (2000). Os documentos originados dessas conferências, em especial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm servindo, ao longo das últimas décadas, de referência às políticas educacionais da América Latina, inclusive do Brasil.

Outro organismo internacional que, desde sua fundação, em meados dos anos 1960, tem como incumbência a promoção de uma economia de mercado que visualiza a educação como um fator de desenvolvimento econômico de primordial importância é a OCDE. Com base na teoria do capital humano, a OCDE defende que os Estados devem considerar a educação não como uma despesa, mas como um investimento rentável em médio e longo prazo.

Nesse sentido, o momento de seu triunfo se caracteriza pela dominação intelectual, ao estipular como fator-chave, no contexto do capitalismo, a qualidade do trabalho e da competitividade econômica. Assim, para alcançar essa qualidade,

depende-se da educação, que consiste em um dos principais determinantes do desenvolvimento econômico.

Analisando a ampliação do foco educacional pela OCDE nos últimos anos, Lessard (2021) destaca a presença de um programa em andamento sobre o futuro da educação e competências, denominado *Educação 2030*, em que a OCDE e sua diretoria de educação examinam qual seria o currículo mais adequado ao mundo vindouro. De acordo com o autor, “como o objetivo do currículo deve ser preparar para alunos/estudantes prontos para o futuro [...], o desafio é que esse futuro é mais incerto e imprevisível” (Lessard, 2021, p. 8). A única certeza é que enormes desafios precisam ser enfrentados. Estes estão sintetizados pela OCDE em: ambientais, econômicos (interdependência e globalização, inteligência artificial, biotecnologia) e sociais (urbanização, migração, diversidade social e cultural). Ainda segundo o autor, a solução proposta pela OCDE perpassa por duas questões: quais os conhecimentos, competências, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para “prosperar” e moldar o mundo de amanhã? Que sistemas de ensino são necessários para desenvolver nos alunos os conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários? Para o autor, tanto as perguntas quanto as respostas dadas pela OCDE mostram o quanto essa organização tem ampliado seu papel: originalmente dedicada à consulta econômica, passou a pensar sobre “o coração da escola (a famosa ‘caixa preta’), quer seu currículo, quer sua pedagogia. Isso não é sem consequências, na medida em que esse desejo de transformar a escola obedece às prioridades econômicas e à visão de negócios e trabalho, da OCDE” (Lessard, 2021, p. 8).

Como se observa, o viés neoliberal está impregnado nas diretrizes e políticas educacionais, conduzindo, de forma perversa, o destino de milhões de pessoas a partir dos interesses do grande capital. Ressalta-se, nesse contexto, o lugar profissional do professor, que envolve um conjunto de saberes, valores e normas de conduta que o colocam como atores privilegiados na formação de mentes e de almas.

Nesse sentido, é fundamental observarmos que, para a manutenção do sistema neoliberal, é necessário o controle das diretrizes de formação de professores, pois são esses agentes que, muitas vezes de forma inconsciente, reproduzem tais diretrizes.

A formação de professores de Matemática no Brasil

Embora o ensino de conceitos matemáticos, no Brasil, ocorresse na Colônia, durante o Império e nas primeiras décadas da República, a oferta do primeiro curso superior em Matemática foi instituída na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1934. Assim, desde o aparecimento do curso da USP até o final de 1950, havia cinco cursos de licenciatura em Matemática, enquanto, na década de 1960, inicia-se um movimento de expansão, ocorrendo fundação de mais oito cursos em cidades do interior de São Paulo, entre elas: Campinas, Santo André, Araraquara, São José do Rio Preto, Taubaté, entre outras. De acordo com Martins-Salandim (2012, p. 347),

Por um lado, aqueles cursos de Matemática criados inicialmente no formato de licenciatura buscavam aproximar-se mais de uma estrutura, própria ao bacharelado, que refletia o modelo preexistente da USP-São Paulo e atendia aos anseios de titulação de muitos professores que viam a formação pós-graduada como eixo central da carreira docente em nível superior, uma posição que se alia e é reforçada pela estruturação, à época, dos Programas de Pós-Graduação em Matemática no Brasil. Por outro lado, estes mesmos cursos rendiam-se à exigência legal de manter e colocar em atuação profissionais com formação universitária. [...] Este movimento que examinamos revela-nos que, em relação aos cursos de Matemática, não havia uma intenção clara de formar os professores que atuariam no ensino secundário, também ele em fase de expansão na década de 1960. A especificidade da formação de professores de Matemática, no emaranhado de tantos movimentos, de tantos fluxos e refluxos, não encontrou seu espaço e caracterizou-se como decorrência de outras formações, como uma opção a mais ao formado e/ou como mero atendimento a imposições legais.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), conceitualmente falando, os cursos de licenciatura em Matemática ofertados na atualidade são muito parecidos com o primeiro curso de Matemática criado na USP. Em grande parte das instituições, “as disciplinas ainda são agrupadas em conteúdo específico e conteúdos pedagógicos, com tendência a valorizar mais o primeiro grupo que o segundo, mesmo em se tratando da formação de professores de Matemática e não bacharel em Matemática” (Sbem, 2013, p. 4). Ao analisar o curso de licenciatura em Matemática como um importante espaço de formação de professores para a prática docente na educação básica, a Sbem destaca que estes possuem uma identidade própria, uma vez que sua finalidade é a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio, e ressalta que

Ser professor de Matemática, nesses níveis de ensino, é algo distinto de ser bacharel em Matemática ou Engenheiro. Embora pareça óbvia, essa constatação nem sempre é considerada ao se estruturarem os cursos de licenciatura em matemática. É preciso reafirmar que o licenciado *não* é um ‘quase bacharel’ que cursou algumas disciplinas pedagógicas, tanto quanto o bacharel *não* é ‘um quase professor’ que deixou de receber a formação pedagógica e a compensou com um pouco mais de matemática avançada. [...] Deste modo, a matemática da formação do professor não é a matemática do bacharel, diminuída para compensar a (ou ser compensada pela) formação pedagógica (Sbem, 2013, p. 4-5, grifos no original).

Como ressalta a Sbem (2013), o professor licenciado em Matemática que atua (ou atuará) na educação escolar é um profissional que participa ativamente dos processos sociais da educação básica, o que requer dele, no atendimento à diversidade de uma demanda social, uma visão dessa disciplina que contribua com o desenvolvimento intelectual dos alunos.

[...] trata-se de formar um profissional específico, que em sua prática docente na escola não pode separar o “que” ensino do “como” ensina. Sendo assim, torna-se necessário trabalhar ativamente no processo de formação para além da ideia vigente de que existem duas coisas distintas e

separáveis: “o conteúdo matemático” e “os métodos de ensino deste conteúdo”, ou seja, é preciso procurar romper a tradição de tratar a formação matemática na licenciatura de modo separado das questões referentes ao trabalho docente escolar (Sbem, 2013, p. 5).

Diante do exposto, uma formação “sólida” de professores de Matemática, para atuarem na educação básica, é vista como aquela que o tornaria capaz de ver os conceitos que ensinará na escola como uma “parte da Matemática” acadêmica mais avançada. No entanto, é motivo de debate quais os conhecimentos a serem prioritariamente trabalhados nas unidades curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática, ou mesmo nos cursos de Pedagogia, visto que estes também ensinarão os conceitos básicos da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, fazem-se necessárias algumas indagações: como os conceitos trabalhados se articulam com a prática docente na educação básica? Que sentido tais conteúdos e conceitos fazem para os licenciados (ou licenciandos) no contexto de sua formação para essa prática? Assim, defende-se aqui o papel da didática e das formas de organização dos conceitos matemáticos, com um currículo que atenda à diversidade social e cultural, e no campo da formação de professores, que se busque romper com a dicotomia entre o conhecimento matemático e o conhecimento pedagógico, que os professores consigam se apropriar dos modos de pensamento da ciência que ensinarão, e que possam levar seus alunos a também se apropriarem desses modos de pensamento. Concordamos com a Sbem (2013, p. 12-13) quando defende que

O conhecimento específico na formação do professor de matemática envolve a aprendizagem de conceitos matemáticos avançados e a resignificação de conceitos matemáticos elementares, de modo a contemplar tanto uma fundamentação e argumentação matemáticas, quanto sua prática profissional futura. Dessa forma, temas próprios da docência (como, por exemplo, currículo e desenvolvimento curricular; planejamento; organização de tempo e espaço; gestão de classe; criação, realização e avaliação das situações didáticas; avaliação de aprendizagens dos alunos; consideração de possíveis dificuldades na compreensão de um conceito em estudo; trabalho diversificado; relação professor-aluno; análise

de situações educativas complexas) ganham espaço nas aulas das mais diversas disciplinas tratando de modo integrado os diversos conteúdos que compõem o curso de licenciatura em Matemática. Ao serem abordados de forma contextualizada, eles ganham significados para o futuro professor de Matemática (Sbem, 2013, p. 12-13).

Acrescentar-se-ia às recomendações e orientações mencionadas, no contexto dos cursos de formação de professores que ensinam (ou ensinarão) Matemática, o estudo das teorias que orientam o fazer pedagógico dos professores de forma a levá-los a compreender, por exemplo, como o aluno se apropria dos conhecimentos constituídos historicamente pela humanidade no contexto escolar. E ainda, estudos e reflexões acerca das finalidades educativas escolares ressaltando o campo de disputas que constitui a educação, apresentando as orientações e diretrizes que norteiam o fazer pedagógico sob a lógica neoliberal.

Quanto à formação em cursos de licenciatura em Matemática, segundo as diretrizes curriculares nacionais, a carga horária deve ser de 3.200 horas, distribuídas, na maioria dos cursos, e dependendo da modalidade, em oito semestres. De acordo com a legislação, os currículos destinados aos cursos de bacharelado/licenciatura em Matemática devem ser delineados, como indicam as orientações dos organismos internacionais mencionados, de forma a favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências, como:

a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares; c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas; d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; g) conhecimento de questões contemporâneas; h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social; i) participar de programas de formação continuada; j) realizar estudos de pós-graduação; k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber (Brasil, 2001, p. 3-4).

Como observado, as orientações são gerais e não fazem referência ao desenvolvimento do conhecimento didático-pedagógico próprio do ensino da Matemática. Em outras palavras, o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, voltado para a educação básica, foco principal da formação de professores nos cursos de licenciatura, não é contemplado entre as habilidades e competências exigidas. Ressaltamos a importância do conhecimento e domínio dos conteúdos matemáticos pelo futuro professor de matemática. No entanto, observa-se a ausência, no contexto da formação desse professor, da compreensão das formas de mediação e acesso a esse conhecimento.

Nas diretrizes para a formação do educador matemático, encontramos ainda indicações de habilidades e competências específicas que esse profissional deve desenvolver. Entre elas, estão:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (Brasil, 2001, p. 4).

Embora o documento apresente diretrizes que, pelo menos aparentemente, favoreceriam uma formação que contemple minimamente os processos de ensino e aprendizagem, vale ressaltar que o professor de Matemática poderá atuar, no contexto da educação básica, dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio, trabalhando com crianças e adolescentes com diferentes níveis de desenvolvimento psíquico e psicológico, advindos de um contexto sociocultural que não pode, e não deve, ser ignorado. É necessário que o futuro professor que ensinará Matemática

entenda que essa ciência, assim como as demais, surge de uma necessidade humana, resultado de observações, investigações e estudos, de forma a compreender os fenômenos que o cercam e, ainda, dominar a natureza, pois, quanto mais conhecimento de um fenômeno, maior a probabilidade de prevê-lo, de provocá-lo e/ou controlá-lo. Nesse sentido, defende-se aqui uma formação de professores capaz de promover o domínio dos conceitos matemáticos, não só aos matemáticos, mas também aos pedagogos que ensinarão (ou ensinam) Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, ter o conhecimento e domínio dos conteúdos a serem ensinados não é suficiente. É necessário dominar também os métodos e formas de ensino da Matemática, superando a visão conservadora de ensino que, baseada na manipulação terminológica verbal (definições, fórmulas etc.) que não extrapola o empírico, apresentada aos estudantes como o abstrato sob o disfarce do concreto, não os leva à formação do pensamento teórico.

Como caminho para a superação das limitações no processo de formação de professores e, ainda, pensando em novas formas de organização do ensino da Matemática na educação básica, apresenta-se a proposta didático-metodológica formulada e implementada pelos psicólogos russos V. V. Davydov e D. B. Elkonin, no sistema de ensino da educação básica da Rússia.

Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação de professores que ensinam Matemática

Desenvolvida no laboratório do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética Russa (RSFSR), a teoria do ensino desenvolvimental, formulada pelo psicólogo russo Vasili V. Davydov, que tem como base a teoria histórico-cultural, apresenta-se como uma proposta didática que se assenta na compreensão lógico-dialética de pensamento e nas

conexões entre o lógico e o histórico, entre o abstrato e o concreto, entre o universal e o singular.

A proposta didática de Davydov e Elkonin está materializada no sistema Elkonin-Davydov, adotado atualmente em diversas escolas na Rússia. O referido sistema apresenta uma estrutura que articula atividades de ensino e aprendizagem, atividades de pesquisa, produção de materiais didáticos e formação de professores. Vale ressaltar que as pesquisas realizadas no âmbito do referido sistema tiveram início no ano de 1958, por meio de experimentos formativos visando estudar os fatores, condições e meios de desenvolvimento psíquico pela educação e o ensino escolar, na Escola n. 91, em Moscou (Zuckerman, 2011). Embora o sistema Elkonin-Davydov tenha se iniciado, formalmente, no ano de 1976, o reconhecimento oficial do Ministério da Educação dentro do sistema educacional russo ocorreu em dezembro de 1996, juntamente com o sistema Zankov e o sistema Tradicional.

O ensino desenvolvimental, na perspectiva do sistema Elkonin-Davydov, tem como objetivo a promoção e ampliação de capacidades e habilidades humanas, por meio da formação do pensamento teórico-científico do estudante, visando o desenvolvimento da personalidade. Esse desenvolvimento, na concepção de Davydov (1988), está associado às mudanças essenciais nas esferas emocional e intelectual do estudante, sendo estas impulsionadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Para Davydov (1988), os conteúdos expressam as formas históricas de consciência social (arte, ciência, lei, moralidade), tendo por função fornecer os elementos que promoverão o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Nesse sentido, alerta-nos Leontiev (2004, p. 340) que “a apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente”. No entanto, esse processo não se dá espontaneamente, o que requer uma atividade intencional, precisamente o papel da educação escolar. Assim, cabe às escolas

assegurar esse processo de apropriação pelo qual se promove o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

No sistema Elkonin-Davydov, o ensino está organizado de forma que o aluno, desde os anos iniciais do processo de escolarização, assimile o conhecimento científico, reproduzindo o processo real de gênese e desenvolvimento desse conhecimento, seguindo o mesmo movimento ou caminho percorrido pelos cientistas. Ele deve se apropriar dos conceitos matemáticos e fórmulas como sujeito coparticipante no processo, em vez de memorizá-los, reproduzindo-os, posteriormente, em tarefas e avaliações.

Um dos princípios fundamentais do ensino desenvolvimental é que o ser humano é ativo, ou seja, o conceito básico é a atividade humana. Nesse sentido, é necessário que o estudante, durante o processo de ensino-aprendizagem, entre em atividade com o objeto de estudo. Importante ressaltar que, ao ingressar na educação escolar, por volta de 6 anos, a criança, que antes tinha como atividade principal a brincadeira e o jogo (Elkonin, 2021), passa a ter como atividade principal o estudo. Assim, no contexto escolar, na proposta didática da teoria do ensino desenvolvimental, durante a atividade de estudo, em vez de apresentar instruções prontas aos estudantes para que resolvam um problema, o professor os encoraja a buscar um novo método de resolução de uma tarefa nova a partir dos processos investigativos da Matemática.

A proposta pedagógica da teoria do ensino desenvolvimental, implementada por Davydov e colaboradores, portanto, considera o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem e, portanto, de sua autotransformação. “A atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade cujo produto são as transformações no aluno, isto é, uma atividade de autotransformação, e nisso consiste sua principal particularidade” (Elkonin 1961 *apud* Davídov; Márkova, 1987, p. 324). Sintetizando, essa é a visão de ensino-aprendizagem posta em prática no sistema de ensino Elkonin-Davydov.

Os modos de organização do ensino da Matemática na educação básica russa, em especial no sistema Elkonin-Davydov, diferem completamente de como está estruturada no Brasil. Por exemplo, para Davydov (1988), o conceito nuclear da Matemática é o conceito de grandeza, pois esse é o fundamento genético do número real e, conseqüentemente, determinante para o surgimento dos demais números (naturais, inteiros, racionais, irracionais e complexos), bem como da relação entre eles. Assim, o objetivo principal do curso de Matemática no sistema Elkonin-Davydov é formar um conceito completo de número real, tendo como base o conceito de grandeza, até o final do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), iniciando nos anos iniciais com a introdução desse mesmo conceito. A partir do conceito geral de grandeza, deduzem-se os conceitos particulares de número e, assim, com base na relação entre o geral e o particular, segundo Davydov, a grandeza se torna o conceito nuclear do processo de formação do pensamento teórico da Matemática (Davydov, 1988; Cunha, 2019).

Ressaltamos que a teoria do ensino desenvolvimental apresenta-se como uma possibilidade de superação da lógica instrumental, imposta pelo sistema capitalista, à formação nos diferentes níveis de ensino. De acordo com Davydov (1988, p. 5), a escola tradicional cultiva nos estudantes somente um tipo de pensamento, descrito por ele na lógica formal tradicional, como *pensamento empírico*. “Para este, é característica uma relação cotidiana, utilitária das coisas e, por isto, é contrário à valorização e compreensão teórica da realidade”, dificultando o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, pois as abstrações e generalizações empíricas “não podem servir de base para avanços qualitativos no desenvolvimento do pensamento dos estudantes” (Davydov, 1988, p. 167). Nesse sentido, defende-se a necessidade de repensar a lógica de conhecimento que, de modo geral, orienta a educação brasileira.

Analisando os desdobramentos da teoria do ensino desenvolvimental, no contexto do sistema Elkonin-Davydov, Rubtsov *et al.* (2024) afirmam que o conteúdo

da educação é a principal condição para a aprendizagem, que desenvolve a independência, a criatividade e a iniciativa dos estudantes no pensamento e na ação.

Ao alterar o conteúdo conceitual de uma disciplina escolar, é possível criar condições para o desenvolvimento das habilidades das crianças para buscar e descobrir de forma independente novas maneiras de resolver problemas.[...] A revisão dos programas tradicionais das disciplinas escolares foi em duas direções: em primeiro lugar, a aproximação máxima dos programas ao estado atual do campo relevante do conhecimento científico (matemática, linguística); em segundo lugar, a saturação de programas com conteúdos que estimulem o desenvolvimento mental da criança (Rubtsov *et al.*, 2024, p. 18, tradução nossa).

A estrutura proposta e implementada pela teoria do ensino desenvolvimental, visando ao desenvolvimento cognitivo do aluno, é composta por três direções de investigação. A primeira, denominada teoria da generalização do conteúdo e formação de conceitos, elucida o processo de elaboração do pensamento teórico, que se refere a um procedimento mental que envolve abstração, generalização e formação de conceitos. A segunda apresenta as bases de organização da atividade de estudo, que consiste em um meio pedagógico, que tem como base a teoria da periodização (Elkonin, 2021), pela qual os alunos se apropriam do conhecimento teórico-científico. A última se refere à organização da aplicação da teoria do ensino desenvolvimental no contexto das disciplinas escolares (língua russa, matemática, biologia etc.) do sistema Elkonin-Davydov (Libâneo, 2016b).

Ou seja, na perspectiva do ensino desenvolvimental, o processo de ensino-aprendizagem da Matemática deve ser organizado de forma tal que os alunos possam se apropriar dos métodos e procedimentos investigativos próprios dessa ciência, de maneira a promover mudanças qualitativas em seu desenvolvimento mental. Escreve Davydov (1996, p. 146) que o conteúdo da atividade educacional “é o conhecimento teórico, cujo domínio, através da atividade de estudo, desenvolve nos alunos os fundamentos da consciência e do pensamento teórico, bem como o nível

peçoal criativo das atividades práticas”. Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2016b) sobre a importância de uma formação de professores que priorize, além dos conteúdos fundamentais da área de conhecimento, o papel fundamental da didática, em especial de uma didática voltada para o desenvolvimento humano, pois são os professores os responsáveis pelo processo de organização e mediação do conhecimento científico.

[...] o conhecimento didático do professor (pelo qual o aluno será levado a aprender do melhor modo possível o conteúdo) depende do conteúdo e das particularidades investigativas da ciência ensinada, ou seja, depende das características do conhecimento disciplinar. [...] o conhecimento disciplinar e o conhecimento didático estão mutuamente relacionados, sendo este último vinculado diretamente aos conteúdos e procedimentos lógicos investigativos da ciência que está sendo estudada. [...] No âmbito do conhecimento científico, o estudo da essência, da gênese e do desenvolvimento da ciência possibilita apreender os procedimentos lógicos e investigativos que foram surgindo historicamente, ou seja, os modos gerais de investigação e solução de problemas. Nesses procedimentos investigativos que foram ou são empregados na constituição dos conceitos científicos, são identificadas as operações mentais, precisamente as que serão trabalhadas pelo professor para serem internalizadas pelos alunos, transformadas em meios de autorregulação de sua própria atividade (Libâneo, 2016b, p. 368-369).

Assim, podemos dizer que um aluno se apropriou de um conceito matemático quando este aprende, também, as ações mentais ligadas a esse conceito, enquanto modos de pensar e agir com ele pelos procedimentos lógicos do pensamento. Nesse sentido, não basta que o professor de Matemática, por exemplo, apenas “repasse” os conteúdos aos alunos, é necessário organizar a atividade de estudo dos alunos, por meio de tarefas de estudo que ajudem os alunos a reconstruir o caminho investigativo associado ao conceito trabalhado (Davydov, 1988, 1996).

A estrutura organizacional dos conceitos matemáticos trabalhada no sistema Elkonin-Davydov (Rosa, 2012; Cunha, 2019) difere da implementada na educação brasileira, e mesmo em alguns dos sistemas adotados na própria Federação Russa. Ao

analisar currículos tradicionais de Matemática destinados à educação básica, Davydov (1975) destaca que os especialistas da área estão preocupados exclusivamente com os aspectos matemáticos. As discussões que permeiam a reconfiguração da educação matemática giram em torno da quantidade de conteúdos a serem incluídos ou excluídos do currículo, deixando para segundo plano, ou mesmo eliminando das discussões, questões que envolvem os problemas lógicos e psicológicos.

Uma das deficiências significativas apontadas pelo autor nos currículos, métodos de ensino e livros didáticos de Matemática, está na abordagem das relações entre o conceito de número e demais conceitos matemáticos. Os experimentos realizados por Davydov e colaboradores em escolas russas apontaram para a necessidade de uma reestruturação nos currículos, métodos de ensino e, conseqüentemente, nos livros e materiais didáticos. Tendo como premissa conceitos que formam a base dos sistemas numéricos (isomorfismo, valor escalar, equivalência, operações binárias, anéis e corpos, entre outros), Davydov e colaboradores demonstram que os sistemas numéricos são definidos por uma cadeia de conceitos que os precedem, reestruturando o ensino desses conceitos, com base nos processos lógicos e psicológicos, orientados pela teoria da periodização do desenvolvimento (Elkonin, 2021). De acordo com o próprio Davydov (1975, p. 61):

[...] o número não é primário ou fundamental na estrutura geral dos conceitos matemáticos modernos. Conceitos muito importantes (conjunto, magnitude, grupo, anéis) são introduzidos antes e independente dele. As propriedades dos próprios sistemas numéricos, na verdade, são reveladas com base em outros conceitos matemáticos gerais. Tal é a relação real entre o conceito de número e outros conceitos matemáticos. A razão para certas afirmações categóricas de que o conceito de número é primário e de que a matemática não contém a definição dele, não é, portanto, bem clara. Se o que se quer dizer aqui é a falta de uma definição satisfatória, então isso em si não é motivo para afirmar a “primazia” do número. Se a dificuldade (ou impossibilidade mesmo) de defini-lo dentro dos limites da aritmética é o que se quer dizer, isso não exclui a possibilidade de uma definição completa dentro dos limites da matemática como um todo. Se é

suposto que, em sua teoria completamente desenvolvida e acabada, o número é introduzido (descrito) através de um sistema de axiomas, isso não significa que fundamentos mais amplos para os próprios axiomas estejam faltando - seja na matemática, seja em outras áreas do conhecimento.

Assim, é com a finalidade de alcançar o plano superior do pensamento, imaginado por Vigotski, que Davydov e colaboradores buscaram nas bases lógicas e psicológicas de estruturação da Matemática, como conteúdo escolar, e reestruturaram, a partir dessa análise minuciosa, o currículo do curso de Matemática, a princípio nos anos iniciais do processo de escolarização, ampliando, em 1998, para o ensino médio. Vale ressaltar que Davydov não estava interessado nos detalhes de como surge o uso dos números, mas em demonstrar que os sistemas numéricos são definidos por uma cadeia de conceitos que os precedem.

A proposta de Davydov e colaboradores, para a estruturação do currículo da Matemática elementar, parte da concepção de que era necessário tornar a estrutura algébrica acessível às crianças desde os anos iniciais do ensino fundamental. Apoiada, em parte, na ideia do matemático francês Henri León Lebesgue (1875-1941), que defendia que o ensino da Matemática, nos vários estágios da aprendizagem, poderia ser completamente unificado, Davydov, partindo dos experimentos realizados, principalmente na Escola n. 91 em Moscou, percebe que a introdução do pensamento algébrico no início da experiência escolar “tornar-se-ia possível, a partir da fusão entre o mais alto nível de generalidade com os estágios iniciais e intermediários culturais, historicamente essenciais para a construção do sistema de números reais” (Cunha, 2019, p. 190), superando o divórcio existente entre a álgebra, a aritmética e a geometria no contexto do ensino da Matemática na educação básica.

Assim, a proposta de Davydov para o ensino de Matemática na educação básica está organizada de forma que toda a estrutura da álgebra escolar e todas as análises matemáticas estão construídas no conceito de número real, ou seja, o curso de Matemática, desde os anos iniciais do processo de escolarização, tem como

objetivo final a criação pormenorizada de número real pelos estudantes, tendo como base o conceito nuclear (grandeza) da matemática. Essa reestruturação dos conceitos e métodos de ensino da Matemática, implementada por mais de 60 anos no sistema Elkonin-Davydov, é capaz de conduzir o pensamento dos estudantes do geral para o particular. Importante ressaltar que essa estrutura de pensamento se distingue de todas as outras existentes, que são baseadas na memorização e treinamento dos alunos, como ocorre no Brasil, levando a um movimento de pensamento inverso, denominado por Davydov de pensamento empírico.

Davydov (1996) defende que, para a apropriação dos conceitos matemáticos, é necessário que os estudantes sejam colocados em atividade de estudo, por meio de tarefas elaboradas pelo professor, sem definições e exemplos prévios. Essas atividades devem levar em consideração a gênese e origem dos conceitos abordados, o que difere da reprodução do processo empírico da história de um conceito, pois este não é suficiente para que os alunos ascendam ao nível de apropriação do conhecimento científico denominado por Davydov de pensamento teórico. Mas como identificar se o estudante se apropriou de tal conceito matemático, ou desenvolveu o denominado pensamento teórico? O estudante deve ser capaz de expressar, a partir da análise do objeto de estudo da Matemática, as relações internas e leis do movimento deste, daquilo que pode ser conhecido por meio da elaboração racional dos dados, ou informações, relacionados ao conhecimento empírico. A lógica de pensamento do estudante deve ser constituída por um sistema de abstrações que possam explicar o objeto de estudo.

Na proposta didático-metodológica da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Matemática, como observado, é necessário extrapolar a compreensão aparente e imediata do objeto de estudo. Nesse sentido, currículo não deve envolver apenas a seleção de conteúdos considerados essenciais e/ou relevantes da consciência social, mas deve contemplar também a compreensão das características

de sua estrutura, a natureza da conexão entre o desenvolvimento mental dos alunos e o conteúdo dos conhecimentos e habilidades adquiridos. Em outras palavras, o ensino deve ter como objetivo principal a formação do pensamento teórico-científico dos alunos, a partir da modelagem de fenômenos e processos, bem como o desenvolvimento do pensamento lógico, cultura algorítmica, interpretação gráfica, desenvolvimento da autonomia e independência educacional, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos do presente texto foi apresentar um panorama da formação de professores que ensinam Matemática na educação básica brasileira e, ainda, uma reflexão quanto à influência das políticas e orientações neoliberais, não apenas no currículo destinado à educação básica, mas na formação de professores. Nesse sentido, nota-se um aumento exacerbado na oferta de cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia, na modalidade EaD, o que segue a lógica neoliberal de precarização da educação e tentativa de privatização de serviços educacionais, confirmando a tese de que o viés neoliberal está impregnado nas diretrizes e políticas educacionais brasileira, cuja finalidade consiste na manutenção do sistema, a partir do controle das diretrizes de formação nos diferentes níveis de ensino.

Analisando a formação de professores que ensinam Matemática na educação básica, observa-se que, por exemplo, a formação do pedagogo, ao longo dos anos, vem sofrendo modificações em seus pressupostos, conforme aponta Libâneo (2006), visando atender às demandas neoliberais, centrando-se em uma formação pautada por conhecimentos técnicos e pragmáticos, levando a um esvaziamento da teoria pedagógica, a partir de uma descaracterização do campo teórico-investigativo dessa ciência, ampliada pela retirada da universalidade dos estudos sistemáticos do campo científico, em especial das áreas específicas do conhecimento, entre eles, da

Matemática. Ao analisar a formação em cursos de Pedagogia no estado de Goiás, Libâneo (2017) constatou que não há articulação entre as metodologias e os conteúdos de ensino, evidenciando uma formação fragmentada, multifacetada e pragmática, voltada para a reprodução de procedimentos de ensino sem relação com os conteúdos a serem ensinados. De acordo com o Libâneo (2017, p. 66), “não há evidência em nenhuma ementa de que são contemplados, de forma sistemática, os conteúdos substantivos de cada disciplina a ser ensinada”. Ainda segundo o autor, parece haver um entendimento implícito entre professores-formadores e coordenadores de curso responsáveis pela elaboração do currículo do curso de Pedagogia de que os alunos já dominam tais conteúdos, oriundos do ensino médio, o que, na realidade, não ocorre.

Em relação às diretrizes destinadas à formação em cursos de licenciatura em Matemática, verifica-se grande preocupação quanto ao acesso aos conteúdos de uma “parte da Matemática” acadêmica mais avançada, sendo motivo de debate, também, quais conhecimentos devem ser adotados nas unidades curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática. Esses movimentos, segundo Lopes, Bertini e Borelli (2023, p. 7), resultam de embates e tensões que mobilizam diferentes campos, entre eles, da Matemática, das Ciências da Educação e, mais recentemente, da Educação Matemática, que envolvem “nesse processo de disputa as questões de poder permeadas pelo contexto social, econômico e político de cada tempo”. Esse processo histórico de mudanças abarca não apenas as orientações para o ensino de Matemática, envolve também transformações epistemológicas e, principalmente, o atendimento às demandas e orientações dos organismos internacionais, cujo monitoramento é realizado pelas avaliações em larga escala.

Por fim, ressaltando o papel da didática, que, enquanto teoria do ensino e aprendizagem, incorpora a generalização dos princípios e procedimentos oriundos das ciências da educação e das disciplinas específicas, afirma que

[...] tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano (Libâneo, 2015, p. 51).

Apresentou-se, como possibilidade, não apenas para a formação de professores que ensinam Matemática, mas para repensarmos a organização e o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, a didática desenvolvimental, proposta pelo psicólogo russo Davydov. A proposta de organização do ensino, materializada no sistema Elkonin-Davydov, pode contribuir de forma significativa, tanto na reestruturação qualitativa do currículo escolar quanto nas orientações didático-metodológicas destinadas à formação de professores. Na perspectiva teórica que orienta o referido sistema, o conteúdo estrutural e eixo da Matemática escolar é composto por conceitos científicos e por suas correspondentes ações mentais, cujo objetivo consiste na formação do pensamento teórico dos alunos.

Os procedimentos de ensino, orientados por essa estrutura e específicos em cada disciplina escolar, estão ancorados no conceito nuclear da ciência estudada e que, no caso da Matemática, corresponde ao conceito de grandeza. As ações com esse conceito estão estruturadas de forma que os estudantes reproduzam seu caráter lógico-histórico, em um movimento dialético das relações geral-particular e abstrato-concreto, levando-os à formação de abstrações e generalizações teóricas. Essa estrutura organizacional visa também superar a fragmentação e hierarquização dos conteúdos (álgebra, geometria e aritmética), a partir do estudo do conceito de grandeza, do qual é possível extrair, relacionar e compreender os demais conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria de. **Histórias de formação de professores de matemática: alinhavos em um projeto de mapeamento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 287p. Campo Grande, 2023.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – resumo executivo. Washington DC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1.302, de 06 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília-DF, p. 1-7, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília-DF: Inep, 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília-DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CUNHA, André Luiz Araújo. **Conteúdos e metodologias no ensino de Matemática nos anos iniciais do processo de escolarização no Brasil e na Rússia**. (Tese de doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- D’AUREA-TARDELI, Denise. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. *In*: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Eds.). **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 70-88.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. Logical and psychological problems of elementary mathematics as an academic subject. *In*: STEFFE, Leslie. P. (Ed.). **Children’s capacity for learning mathematics**. Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics. Vol. VII, p. 55-107. Chicago: University of Chicago, 1975.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. Problems of developmental Teaching; the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, (8), ago. 1988.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Teoriya Razvivayushchego Obucheniya** - Teoria do Ensino Desenvolvidor. Moskva: INTOR, 1996. 544 p.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita Kapoitónovna. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

ELKONIN, Daniil Borisovich. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância]. *In*: MORAES, Leandro Eliel; POMAR, Valter (Orgs.). **Educação e revolução: a pedagogia socialista soviética**. São Paulo: ELAHP: Escola Latino-americana de História e Política, 2021, p. 251-275.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

JESUS, Marília Alana Costa de; SANTOS, Natanael Barreto dos; ARAUJO, Renato Santos. Formação inicial de professores de Matemática no Brasil no século XXI: políticas e estatísticas. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 37, n. 75, p. 133-147, abr. 2023.

LENOIR, Yves. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? *In*: LENOIR, Yves *et al.* (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016, p. 159-280.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSARD, Claude. Les Organizations Internationales et l'éducation dénationalisés d'un apprenant perpétuel et adaptable. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar. 2016a.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-78.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: UECE/Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 364 p.; ePUB, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai/ago. 2016b.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura, organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Celi Espasandin; BERTINI, Luciane de Fatima; BORELLI, Suzete Souza. Políticas públicas curriculares para a formação de professores que ensinam matemática. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 20, Edição especial: VIII Fórum Paulista de Formação de Professores que Ensinam Matemática, p. 1-12, 2023.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

ROSA, Joselia Euzebio da. **Proposições de Davýdov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar**: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Tese (Doutorado em Educação: linha de pesquisa Educação Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RUBTSOV, Vitaly Vladimirovich; ELKONIN, Boris Daniilovich; ZUCKERMAN, Galina Antolievna; ULANOVSKAYA, Irina Mikhailovna. School of D. B. Elkonin – V. V. Davydov: From Research History to Research Perspectives. **Cultural-historical Psychology**, v. 19, n. 4, p. 16-26, 2024.

SBEM. A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBEM/SBM. Brasília: **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, Boletim SBEM, n. 21, p. 1-42, fev. 2013.

ZUCKERMAN, Galina Antolievna. Developmental education: a genetic modeling experiment. **Journal of Russian & East European Psychology**, London, v. 49, n. 6, p. 45-63, 2011.

14

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO:
desafios e possibilidades na formação de
professores

Alba Cristhiane Santana

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é problematizar as contribuições que a Psicologia da Educação pode apresentar no campo de formação de professores, destacando os desafios e as possibilidades presentes nos contextos contemporâneos. Os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos têm gerado diferentes questões que se manifestam nos espaços escolares e provocam demandas para os profissionais da educação. Nesse cenário, o propósito é refletir como os conhecimentos psicológicos e o ensino de Psicologia nas licenciaturas podem contribuir no enfrentamento em direção a uma educação crítica, igualitária e democrática.

A relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil abrange um campo de estudo complexo e extenso, composto por concepções e percepções diferenciadas sobre suas bases teóricas e sobre os contextos escolares, sociais e políticos no país. Segundo Antunes (2011), uma análise histórica de tal relação demonstra o processo de transformação da Psicologia como ciência e profissão, indicando que, ao longo dos anos, diferentes compromissos foram assumidos com a realidade educacional.

Nessa discussão, compreende-se a Psicologia da Educação como uma área do conhecimento que se apresenta na formação de professores como um espaço de pesquisa e como uma disciplina acadêmica nos cursos de licenciatura. Partimos de uma fundamentação teórica que percebe os conhecimentos da Psicologia da Educação em uma perspectiva socialmente transformadora, que pode contribuir com o professor para lidar com situações complexas, constituídas pelos inúmeros fatores que compõem o contexto escolar (Antunes, 2011; Larocca, 2007).

A Psicologia da Educação, ao mesmo tempo que se afirma como área do conhecimento, suscita polêmicas acerca dos seus limites, possibilidades e formas de articulação entre os campos da Psicologia e da Educação. Na formação inicial de professores, a Psicologia da Educação está presente como uma disciplina obrigatória em grande parte dos cursos de licenciatura no país (Gatti, 2010). E um desafio recorrente nessa área é desenvolver uma atuação na formação docente que corresponda às características dos contextos educacionais, sociais, culturais e políticos da atualidade.

Um dos aspectos desse desafio envolve as políticas educacionais em vigência, entendidas como princípios, diretrizes orientadoras e normas que representam a ação do Estado ou a mediação entre o Estado e a sociedade, com vistas à garantia de direitos da população. Partimos da compreensão de Yamamoto (2018) de que a ideia de política em uma sociedade capitalista se refere a conflito, a oposição entre os interesses de acumulação de capital e as necessidades efetivas da população.

Nessa perspectiva, pretende-se analisar os desafios e as possibilidades de contribuição da Psicologia da Educação na formação docente, considerando as demandas geradas na atualidade pelos contextos socioculturais e pelas políticas educacionais, com vistas a buscar uma educação escolar de qualidade para a humanização e emancipação dos sujeitos (Patto, 2015).

A discussão será norteadada pelos seguintes questionamentos: como a disciplina de Psicologia da Educação tem se apresentado nos cursos de licenciatura no Brasil? A produção de conhecimentos na área da Psicologia da Educação possibilita contribuições para a formação docente? Quais são os desafios e as possibilidades de contribuição efetiva da Psicologia da Educação para a formação de professores?

Na tentativa de responder aos questionamentos, o capítulo está organizado em uma seção que aborda considerações gerais sobre a Psicologia da Educação, com definição de concepções e apresentação de pesquisas sobre a situação da disciplina nas licenciaturas. Na seção seguinte, é apresentado um breve panorama da produção científica da área, por meio de uma revisão dos estudos publicados nos eventos do GT de Psicologia da Educação da ANPEd, no período de 2013 a 2022, e dos trabalhos apresentados no GT de Psicologia da Educação do X EDIPE, realizado em Goiânia em 2023.

Na parte final, são destacados os desafios e as possibilidades observados em relação à disciplina de Psicologia da Educação e à produção científica da área, articulando com algumas determinações das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica. A proposta final é problematizar de forma crítica as contribuições que a Psicologia da Educação pode apresentar no contexto de formação de professores.

Psicologia da Educação: considerações gerais

A Psicologia, na sua relação com a Educação, foi se desenvolvendo historicamente a partir de diferentes concepções acerca do ser humano e dos processos educacionais. Barbosa e Souza (2012) discutem que a definição desse campo deve considerar seus objetos de interesse, suas finalidades e seus métodos de investigação, com base em sua visão de ser humano, de sociedade, de educação e de

escola. E ainda, é necessário destacar que as formas de articulação entre a Psicologia e a Educação devem levar em conta as condições históricas e concretas de produção do conhecimento.

Dessa forma, não é uma tarefa simples definir a Psicologia da Educação, pois envolve um emaranhado de questões, teorias e compreensões que resultam em propostas variadas. Um exemplo de tal complexidade é a quantidade de terminologias construídas para nomear a relação da Psicologia com a Educação. Autoras como Antunes (2011) e Barbosa e Souza (2012), que se dedicam ao estudo da história da Psicologia, citam: Psicologia *na* educação, Psicologia *da* educação, Psicologia aplicada à educação, Psicologia *do* escolar, Psicologia pedagógica, Psicopedagogia, Psicologia escolar, Psicologia educacional, dentre outras. As autoras ressaltam que existem implicações teóricas e históricas relativas a cada denominação e que evidenciam a natureza das relações estabelecidas entre a Psicologia e a Educação.

Do ponto de vista histórico, pode-se analisar que a Psicologia, em sua relação com a Educação, foi se construindo como um campo de conhecimento e de prática atendendo aos diferentes interesses sociais, culturais e políticos de cada época, ou seja, ora se aproximou de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para análises críticas e emancipatórias (Barbosa; Souza, 2012).

Também é interessante assinalar a discussão de Gatti (1997) sobre a recorrência, ao longo da história, de períodos de aproximação e de afastamento entre a Psicologia e a Educação, devido a um movimento polarizador de privilegiar uma ou outra área, indicando que se trata de um campo de tensão. A autora argumenta que caberia à Psicologia da Educação tentar explicitar “[...] as relações entre os fins da educação e o conhecimento que vem das teorias em psicologia, no bojo de um ambiente que contextua esses fins e esse conhecimento” (p. 78),

abrangendo as políticas em vigência, o sistema escolar, a escola, a família, a comunidade.

Não é objetivo deste capítulo aprofundar a discussão sobre as características históricas da relação entre Psicologia e Educação, mas é importante enfatizar a complexidade e as tensões implícitas nesse caso. A definição dos objetivos, das teorias subjacentes, das concepções presentes, enfim, da fundamentação epistemológica e teórico-prática da Psicologia da Educação não é consensual, apresenta facetas múltiplas, o que permitiu que se construísse em sua trajetória uma multiplicidade de paradigmas, concepções, teorias e métodos (Gatti, 2010; Larocca, 2007).

Nessa discussão, compreendemos a Psicologia da Educação como uma área de conhecimento na formação de professores constituída por produção científica e por uma disciplina acadêmica nas licenciaturas. Utilizamos a nomenclatura adotada na maioria dos cursos de licenciatura para a disciplina acadêmica e reconhecemos a diversidade de abordagens teórico-práticas que a caracteriza.

E concebemos que a Educação escolar é socialmente determinada de forma dialética e contraditória, sendo uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente compartilhado e para o processo de desenvolvimento humano. Como diz Brandão (2007), “[...] a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (p. 75).

Em uma sociedade desigual, a Educação e, por sua vez, a escola tendem a produzir e reproduzir as contradições e desigualdades sociais. Segundo Bock (2003), a Educação é um processo que se apoia em uma determinada cultura e responde às necessidades de grupos dominantes, que produzem as referências para os parâmetros pedagógicos, para a programação dos conteúdos escolares, para a

definição de normas, critérios e formas de avaliação, refletindo também na produção de políticas educacionais.

No entanto, considerando o movimento contraditório e dialético dos processos sociais, e concordando com Guzzo (2020), entendemos que a Educação também pode contribuir com o rompimento da produção das desigualdades, promovendo condições para uma transformação social. É possível pensar esse movimento no contexto escolar, considerando a possibilidade de viver no cotidiano das escolas “[...] a igualdade entre as pessoas, a convivência respeitosa, justa, dada a importância que cada um tem na formação de um coletivo” (p. 19).

A Psicologia da Educação aborda conhecimentos que podem contribuir com esse movimento de transformação do contexto escolar, considerando as finalidades educativas para a formação humana e o desenvolvimento das pessoas. Porém, tradicionalmente, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem enfatizam os aspectos individuais em detrimento das questões contextuais. Acreditamos que as possibilidades de contribuição da Psicologia dependem do investimento em conhecimentos que desvelem o caráter social da Educação e dos processos de desenvolvimento humano, superando perspectivas que valorizam as capacidades naturais, que isolam as pessoas do mundo social e isentam os contextos, incluindo a escola, das críticas ou do fracasso (Bock, 2003).

Assim, a constituição da Psicologia da Educação é marcada por movimentos de crítica em relação aos seus objetivos, teorias e métodos. Em relação à disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura, tem sido recorrente a realização de pesquisas com vistas a uma análise crítica e à compreensão das possibilidades de contribuição na formação docente (Gatti, 2010; Larocca, 2007; Schlindwein *et al.*, 2006).

Estudiosos da área destacam que a disciplina de Psicologia da Educação apresenta uma trajetória com avanços em relação às contribuições para a formação de professores, mas também é permeada por reveses decorrentes de uma concepção

de disciplina potencialmente teórica e distante da realidade escolar (Almeida; Azzi, 2007; Gatti, 2010; Sadalla *et al.*, 2002).

Larocca (2007) discute que o ensino de Psicologia nas licenciaturas muitas vezes apresenta o conhecimento de forma fragmentada e superficial, marcado pela dicotomia entre teoria e prática. Antunes (2011) e Libâneo (2012) são autores que analisam a presença da Psicologia em cursos de Pedagogia a partir de críticas que evidenciam um reducionismo das questões do contexto educacional à dimensão individual ou psicológica, ou seja, a partir de uma ênfase nos aspectos psicológicos de forma a desconsiderar as condições sociais, econômicas e educacionais nos processos de ensino e aprendizagem.

Existe um movimento de críticas em relação aos resultados do ensino de Psicologia, devido à apresentação de conteúdos pouco articulados com a realidade educacional, gerando dificuldades para auxiliar os professores na compreensão das situações educacionais concretas (Guerra, 2016; Schlindwein *et al.*, 2006). Os autores ainda ressaltam a existência de um fluxo unidirecional da relação da Psicologia com a Educação, com análises centralizadas na queixa escolar e com interpretações reducionistas dos fenômenos escolares. Antunes, Santos e Barbosa (2021) apontam que as críticas relativas ao ensino de Psicologia foram intensas até os anos 1990. Após esse período, são observados movimentos de transformação e de superação de tal cenário.

Gatti (2010) realizou um estudo em cursos de licenciatura no Brasil com o objetivo de compreender a repercussão das reformas curriculares geradas pelas diretrizes nacionais para a formação de professores. Em relação à disciplina de Psicologia da Educação, a autora observou uma tendência a pouca valorização em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e um maior investimento nas IES públicas. Sobre o conteúdo curricular da disciplina, a autora apontou um perfil

eclético, com uma propensão a abordar diferentes teorias de forma geral e superficial, “[...] redundando numa espécie de colcha de retalhos” (p. 10).

Também é válido destacar estudos que evidenciam a potencialidade da disciplina de Psicologia da Educação na formação docente, por meio da abordagem de conteúdos de forma aproximada com a realidade escolar, com investimento em metodologias de ensino que articulem efetivamente teoria e prática (Cunha; Ribeiro; Soares, 2016; Lacerda; Eisenberg, 2023). Ferracioli, Larocca e Ferreira (2015) concluem que o modelo de uma Psicologia abstrata, naturalizante, prescritiva e patologizante ainda é forte entre estudantes e professores das licenciaturas, logo, promover mudanças envolve um processo lento e vigoroso de desconstrução e ressignificação de modelos hegemônicos na Psicologia.

Em síntese, é possível observar pesquisas que destacam o ensino de Psicologia nas licenciaturas com foco na apresentação de teorias psicológicas de modo descontextualizado do cotidiano das escolas e na ausência de uma perspectiva que considere as características e demandas de cada licenciatura e dos contextos escolares (Gomes; Pereira, 2022; Guerra, 2016). Por outro lado, notam-se pesquisas que apontam as potencialidades do ensino de Psicologia ao apresentar as teorias de forma articulada aos temas presentes nos contextos escolares, contribuindo com uma compreensão crítico-reflexiva da prática docente (Diogo; Christ, 2023; Lacerda; Eisenberg, 2023).

A discussão apresentada destacou os desafios em relação ao ensino de Psicologia na formação inicial de professores, demonstrando um movimento contraditório marcado por limites e possibilidades no processo formativo. Ao analisar as questões contemporâneas que caracterizam os contextos escolares e geram demandas para a ação dos professores, observa-se a necessidade de refletir e rever o ensino de Psicologia na formação docente.

Antunes, Santos e Magalhães (2022) discutem sobre a importância de investir na luta por uma Educação radicalmente democrática e emancipatória, considerando as políticas autoritárias dos últimos tempos e os aspectos ideológicos contra a escola e seus profissionais. É um cenário que impõe uma formação que fortaleça os professores para atuação nos contextos escolares, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica e ampla dos processos educacionais e de seus múltiplos determinantes.

A seguir, são apresentadas análises da produção científica na área da Psicologia da Educação.

Breve panorama da produção científica em Psicologia da Educação no Brasil

O objetivo de apresentar um breve panorama da produção científica na área da Psicologia da Educação no Brasil foi evidenciar como as características de tal produção podem contribuir com a formação de professores. Para isso, foi selecionada a produção científica apresentada nos eventos do Grupo de Trabalho de Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT 20. E também foram levantados os trabalhos apresentados no GT de Psicologia da Educação do X Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), realizado em Goiânia em 2023.

Os eventos do GT da ANPEd reúnem os pesquisadores que têm se dedicado a produzir conhecimentos na área da Psicologia da Educação no Brasil, nos programas de pós-graduação, abrangendo teses e dissertações, portanto, são uma referência para o estado atual da área. Como dizem Faria *et al.* (2023, p. 3): “[...] as reuniões da ANPEd vêm se constituindo um espaço qualificado para as apresentações e a divulgação de resultados de trabalhos investigativos”. Vale destacar que tal produção

científica se refere à área da Psicologia da Educação como espaço de pesquisa, não se reduzindo à disciplina acadêmica ofertada nos cursos de licenciatura.

O GT 20 - Psicologia da Educação da ANPEd tem 26 anos de existência e foi organizado a partir da proposta de divulgar pesquisas que compunham vários programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia no país e que abordavam temáticas relativas às contribuições da Psicologia à Educação. Segundo Schlindwein *et al.* (2006), a constituição do GT 20 ocorreu a partir da consideração sobre a importância da Psicologia da Educação para a compreensão dos processos e práticas educativas.

Uma primeira análise das produções do GT foi publicada em 2006 (Schlindwein *et al.*, 2006) e fez um levantamento das pesquisas apresentadas nos eventos, no período de 1998 a 2004, com o objetivo de: a) compreender as questões abordadas pelos pesquisadores da área, b) identificar os referenciais teórico-metodológicos utilizados para compreender a realidade educacional e c) investigar as alternativas propostas para os desafios educacionais no país. A análise identificou 128 produções, abrangendo trabalhos encomendados e resumos disponíveis nos anais das reuniões do GT. Foram trabalhos desenvolvidos por uma diversidade de pesquisadores, das diferentes regiões brasileiras, e apoiados em várias abordagens teóricas e metodológicas.

Recentemente, foi realizada uma nova análise das produções do GT 20, referente ao período de 2013 a 2022, contendo os trabalhos apresentados nas reuniões anuais e regionais. As análises foram desenvolvidas a partir dos resumos publicados nos anais das reuniões do GT Psicologia da Educação da ANPEd. Os resultados dos estudos foram publicados em seis artigos: Castro, Zibetti e Silva (2023) – ANPEd Norte; Andrade e Spadoni (2023) – ANPEd Centro-Oeste; Marques *et al.* (2023) – ANPEd Nordeste; Bernardes e Souza (2023) – ANPEd Sudeste; Selau *et al.* (2023) – ANPEd Sul e Faria *et al.* (2023) – reuniões nacionais.

Para compreender o panorama da produção científica na área da Psicologia da Educação no país, analisamos os seis artigos, disponíveis no Portal de Periódicos Capes. Para a análise, foram realizadas leituras detalhadas de cada artigo com o objetivo de compreender a metodologia utilizada e os resultados a respeito da produção acadêmica do GT 20. Os artigos apresentaram aspectos gerais da produção científica, com descrições sobre: autores, instituições de ensino e programas de pós-graduação, temas e fundamentação teórico-metodológica.

Inicialmente, buscamos identificar a quantidade de trabalhos apresentados nas reuniões do GT 20, com o propósito de identificar a amplitude das pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia da Educação no país, considerando as características de cada região. O quadro 1 apresenta tal informação.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais e regionais do GT de Psicologia da Educação da ANPEd

*	2014/2016	2018	2020/2021	2022	Total
Região norte	5 trabalhos	1 trabalho	2 trabalhos	1 trabalho	9
Região centro-oeste	18 trabalhos	17 trabalhos	18 trabalhos	8 trabalhos	61
Região nordeste	15 trabalhos	10 trabalhos	11 trabalhos	6 trabalhos	42
Região sudeste	18 trabalhos	7 trabalhos	13 trabalhos	16 trabalhos	54
Região sul	9 trabalhos	4 trabalhos	-	14 trabalhos	27
Reuniões nacionais - 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.	79 trabalhos				79
Total					272

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao Quadro 1, é necessário explicar que a primeira reunião da região centro-oeste foi realizada no ano de 2014, enquanto nas demais regiões a primeira reunião ocorreu no ano de 2016; a terceira reunião ocorreu no período da pandemia, por isso, a região sul não conseguiu realizar o evento e, na região norte, a reunião ocorreu no ano de 2021.

Os dados apresentados no Quadro 1 demonstram que a área de Psicologia da Educação tem se mostrado um campo fértil de produção de conhecimento,

apresentando 272 trabalhos no período de dez anos do GT 20. Verifica-se que foi mantida a produtividade do grupo, que, nos primeiros seis anos, publicou 128 trabalhos (Schlindwein *et al.*, 2006). Também é possível observar um certo equilíbrio na produção acadêmica das diferentes regiões brasileiras, com exceção para a região norte, que apresenta um número menor de produção. E é pertinente lembrar que a região sul não realizou reunião no ano de 2020.

Dessa forma, a considerar pelo número de trabalhos, pode-se analisar que a área tem contribuído com conhecimentos científicos para o campo de formação de professores. No entanto, é importante analisar as características das produções com vistas a compreender, principalmente, a temática abordada e a fundamentação teórica.

Em relação à fundamentação teórica, foi possível identificar uma predominância de estudos baseados na teoria histórico-cultural nas regiões nordeste, sudeste e sul, e na teoria das representações sociais nas regiões norte e centro-oeste. Outras teorias e autores foram citados em todas as regiões, sem predominância, como: Piaget, Wallon, Lacan, Psicanálise, materialismo histórico-dialético e abordagem sociológica.

Sobre os temas dos estudos, também foi possível verificar a recorrência de alguns na maioria das regiões, como: afetividade, aprendizagem, inclusão escolar e formação de professores. No entanto, observou-se uma variedade de temas específicos em cada região, segundo a descrição a seguir.

A ANPEd Norte apresentou o menor número de produções, totalizando nove trabalhos em quatro reuniões bianuais. Segundo Castro, Zibetti e Silva (2023), a pesquisa indicou principalmente que o distanciamento geográfico entre os estados do norte e o pouco apoio financeiro dos programas de pós-graduação geraram uma participação menor dos pesquisadores, pois foi identificado um aumento de submissão de trabalhos de pesquisadores dos estados que organizaram a reunião.

Castro, Zibetti e Silva (2023) ressaltam que, nas reuniões da ANPEd Norte, os trabalhos do GT20 foram organizados com outros GTs. Em 2016, reuniram-se conjuntamente os GTs de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. E, nos outros anos, reuniram-se com o GT de Educação Especial. Essa situação, segundo os autores, demonstra certa dificuldade da Psicologia da Educação para estabelecer um espaço próprio na ANPEd Norte, sugerindo um problema de identidade.

As temáticas mais recorrentes nas produções científicas da ANPEd Norte foram estudos sobre: afeto, cognição e aprendizagem do estudante, problemas de comportamento, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e inclusão escolar (Castro; Zibetti; Silva, 2023).

A ANPEd Centro-Oeste apresentou o maior número de trabalhos publicados nas reuniões regionais, 61 estudos. Andrade e Spadoni (2023) analisam que as temáticas apresentadas nas produções científicas se caracterizaram pela problematização da mercantilização da Educação, voltada para o ideal neoliberal, com impacto na formação de professores e nas políticas educacionais. Com base em tais discussões, foram apresentados estudos sobre os processos educacionais em diferentes contextos, queixa e fracasso escolar, transtornos escolares e aprendizagem (Andrade; Spadoni, 2023).

A ANPEd Nordeste teve 43 produções publicadas, indicando, de acordo com Marques *et al.* (2023), o esforço dos pesquisadores em produzir conhecimento sobre os fenômenos psicológicos que se manifestam na realidade educacional. Os autores assinalaram que muitos resumos não apresentaram os fundamentos teóricos do estudo, demonstrando uma fragilidade na elaboração dos textos. Marques *et al.* (2023) discutem que os pesquisadores revelaram interesse em explicar os problemas que envolvem a existência humana, a partir das questões sócio-históricas da contemporaneidade. E em relação aos temas, os autores indicaram uma variedade

temática relacionada à formação e trabalho docente, educação escolar, violência escolar, ensino e aprendizagem, educação e saúde mental, inclusão escolar, afetividade, ensino remoto emergencial, desenvolvimento humano, dentre outros.

A ANPEd Sudeste apresentou 54 trabalhos publicados, Bernardes e Souza (2023) constataram que fatores de ordem institucional contribuíram para o desenvolvimento das reuniões, como a possibilidade de participação de estudantes de graduação e de professores da educação básica como coautores e com vínculo a grupos de pesquisa. E ainda a redução dos custos das inscrições das reuniões de 2020 e 2022, que aconteceram de forma *online*, e a substituição dos trabalhos completos por resumos expandidos.

Em relação ao tema dos estudos, Bernardes e Souza (2023) verificaram estudos direcionados para a melhoria da educação básica e o desenvolvimento psíquico das crianças, bem como uma ênfase em pesquisas sobre formação de professores, inclusão escolar, projetos de vida, fracasso e queixa escolar.

A ANPEd Sul apresentou 27 trabalhos, sendo importante lembrar que não ocorreu reunião no ano da pandemia. Selau *et al.* (2023) sintetizaram as análises das produções em três questões: as bases epistemológicas dos estudos se articulam com fenômenos sociais emergentes nos contextos escolares, como inclusão, fracasso escolar e vulnerabilidades sociais; a subjetividade decorrente da experiência escolar, o desenvolvimento psíquico, abordando a afetividade, o sofrimento psíquico e a aprendizagem. Também foram apresentados estudos sobre as práticas pedagógicas e formação docente.

Nas reuniões nacionais da ANPEd, segundo Faria *et al.* (2023), existe um duplo compromisso de marcar presença em debates, enfrentamentos e formulações de políticas educacionais e de assumir as reuniões como espaço de encontro, trocas e produções dos pesquisadores. Faria *et al.* (2023) discutem que a produção acadêmica do GT de Psicologia da Educação apresentou temáticas que, de modo geral,

relacionaram as teorias da Psicologia com as contradições da sociedade burguesa, com a presença de temas direcionados à formação de professores, como aprendizagem e desenvolvimento docente; e voltados aos estudantes, como inclusão escolar e medicalização. E ainda estudos sobre a história da Psicologia da Educação, as relações de ensino, violência escolar, dentre outros.

Na análise dos trabalhos apresentados no GT de Psicologia da Educação do X EDIPE, realizado em Goiânia em 2023, foram identificados 10 estudos, com a participação de 13 pesquisadores vinculados a quatro IES (Universidade Federal de Goiás - UFG, Instituto Federal de Goiás - IFG, Instituto Federal Goiano - IF Goiano e Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás), sendo pesquisas desenvolvidas no âmbito da iniciação científica e de programas de mestrado e doutorado. Em relação à fundamentação teórica, a maioria dos estudos indicou a teoria histórico-cultural, mas também teve trabalhos a partir da psicanálise e da teoria crítica.

Sobre a temática abordada, foram identificados quatro trabalhos sobre formação docente, cada um focalizando um aspecto do processo formativo; três trabalhos sobre inclusão escolar, com ênfase no transtorno do espectro autista e na formação docente. E ainda foram observados estudos sobre afetividade, exposição das crianças a telas (computador e celular) e ensino superior na pandemia.

Observa-se que a produção de conhecimentos na área da Psicologia da Educação é ampla e atende a diferentes questões que permeiam os contextos educacionais. Também é relevante assinalar que a maioria dos estudos se fundamenta em perspectivas socioculturais, que concebem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano de forma indissociável aos contextos sociais e educacionais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nas contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores na contemporaneidade implica destacar algumas questões dos tempos atuais. O recorte que fazemos para esse destaque inclui as demandas existentes no contexto escolar e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

Algumas questões contemporâneas discutidas por Antunes, Santos e Magalhães (2022) se referem: a) às políticas propostas nas últimas décadas, sem a participação efetiva da comunidade escolar, relacionadas a temas como currículo, inclusão, violência; b) aos ataques contra a escola e seus profissionais, com base em posicionamentos que visam ao controle dos processos educativos; e c) às situações de violência na escola, com tipologias diferenciadas, como violência interpessoal, autoprovocada e simbólica.

São situações que geram demandas variadas para os professores e que podem ter contribuições dos estudos da Psicologia da Educação, com a finalidade de ampliar o entendimento sobre o ser humano como um ser social e histórico, que pode transformar o mundo e a si mesmo. Tais conhecimentos, somados a um processo educativo intencional e crítico, podem possibilitar aos estudantes a ampliação da compreensão sobre sua realidade, potencializando ações transformadoras sobre o cotidiano (Bock, 2003).

Ao ampliar a compreensão do mundo, estudantes e professores podem perceber as diferentes formas de relacionamento presentes nos contextos escolares e que, muitas vezes, são naturalizadas sob a forma de mecanismos institucionalizados de violência simbólica, com preconceito e desrespeito às subjetividades de cada pessoa. Como afirma Guzzo (2020), é necessário refletir e lutar por um processo

educativo que promova condições para o desenvolvimento da consciência, da autonomia, emancipação e libertação das pessoas.

Outro aspecto para pensar nas contribuições da Psicologia da Educação se refere às políticas educacionais e, nessa direção, vamos destacar algumas determinações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica. Usaremos como referência a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/ 2015), por considerar que é uma política que reflete melhor as concepções que adotamos em relação à proposta de formação docente, mesmo sabendo que foi revogada por outra normativa. E também destacaremos as definições da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (DCN/2024), por ser a legislação em vigência.

Nas DCN/2015, destacamos o artigo 7º, que define o perfil do egresso, que deverá estar apto a: “*compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes [...]*” (inciso II, itálico nosso) e “*trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica*” (inciso III, itálico nosso).

O artigo 12 das DCN/2015 apresenta definições sobre os núcleos que deverão compor os cursos de licenciatura, indicando os conhecimentos multidimensionais e interdisciplinares sobre o ser humano e as práticas educativas, incluindo conhecimentos de “*processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial*” (alínea e, inciso I, itálico nosso).

Nas DCN/2024, identificamos, no artigo 7, a descrição dos processos formativos de oferecer condições para o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do estudante da educação básica “[...] considerando as *dimensões*

psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica” (inciso IV, alínea b, *itálico nosso*). O artigo 10 define que o egresso deverá estar apto a: “demonstrar conhecimento sobre o *desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual* dos estudantes das etapas da Educação Básica” (inciso XVI, *itálico nosso*). E também a alínea d, do inciso I, do artigo 13 das DCN/2024, que é idêntico à alínea e, inciso I do artigo 12 das DCN/2015.

As resoluções falam em processos de formação, aprendizagem e desenvolvimento humano, todos conceitos abordados por diferentes teorias psicológicas e amplamente estudados por pesquisas na área da Psicologia da Educação. Áreas de conhecimento afins também abordam tais temáticas e podem enriquecer a discussão e a formação dos professores, considerando a articulação e o diálogo interdisciplinar que pode ser realizado com os conhecimentos psicológicos.

A legislação apresenta exigências para a formação docente que devem ser atendidas pela oferta de conhecimentos da área da Psicologia da Educação. A questão é que a legislação gera possibilidades de contribuição dos conhecimentos psicológicos, mas também promove desafios, ao considerar a forma como tais exigências podem ser respondidas.

É necessário refletir sobre os desafios apresentados nos estudos da área e enfrentar as condições e obstáculos para alcançar transformações significativas, principalmente, no desenvolvimento da disciplina acadêmica nas licenciaturas. Desafios que envolvem, de modo geral, a superação do psicologismo na Educação e da concepção utilitarista dos conhecimentos psicológicos; o movimento de conscientização dos modelos hegemônicos da Psicologia na formação docente; o investimento no diálogo do conteúdo disciplinar com o cotidiano escolar, com reflexões críticas sobre as implicações éticas frente à Educação; e o desenvolvimento de uma articulação dialética entre teoria e prática.

A produção acadêmica na área da Psicologia da Educação tem demonstrado um conjunto robusto de estudos, com adensamento teórico sobre os diversos temas que atravessam a formação e a atuação docente. São conhecimentos que potencializam as possibilidades de contribuição da Psicologia da Educação na formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

A ciência psicológica se caracteriza por um conjunto de conhecimentos que reúnem uma pluralidade de sistemas teóricos sobre o desenvolvimento humano e sua relação complexa com os processos de escolarização. Tais conhecimentos possibilitam a problematização dos temas cotidianos subjacentes às relações sociais vivenciadas nos espaços escolares e que participam da constituição dos indivíduos e dos coletivos. Nessa perspectiva, entendemos que, apesar dos desafios, as potencialidades da Psicologia da Educação podem se destacar nos contextos de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 41-55, jun. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.
- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; SPADONI, Lila. Psicologia escolar e educacional no Centro-Oeste brasileiro: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPEd regional entre os anos de 2014 e 2022. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44685>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 9-32.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos; BARBOSA, Deborah Rosária. Psicologia e educação: sobre as raízes da Lei n. 13.935/2019 e os desafios da psicologia escolar. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra

Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021, p. 17-32.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Tarefas urgentes, emergentes e necessárias para a Educação brasileira: desconstruir, reconstruir e construir. **Psicologia da Educação**, n. 55, 2º sem. 2022, p. 1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p1-9>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jQhnhjsj8gZLFSXRPMTCh7mc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O Grupo de Trabalho Psicologia da Educação nas reuniões da ANPEd Sudeste: um estudo a partir das pesquisas apresentadas de 2014 a 2022. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44761>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-104.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1. ed., 49. reimpr. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

CASTRO, Rafael Fonseca de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SILVA, Iolete Ribeiro da. As interfaces Psicologia-Educação na Região Norte do Brasil: uma revisão sistemática nos Anais da ANPEd Norte (2016-2022). **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44718>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CUNHA, Rafael da Silva da; RIBEIRO, Cynara Teixeira; SOARES, Alessandra Miranda Mendes. Reflexões acerca da formação docente nos cursos de licenciatura: potencialidades do entrelaçamento entre Psicologia da educação e prática de ensino. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 14, p. 44-59, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/rmi.v10i14.4248>. Acesso em: 17 mar. 2024.

DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. A disciplina de Psicologia no currículo das licenciaturas. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-23, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e56289>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; BARROCO, Sonia Mari Shima. Produção do GT 20 Psicologia da Educação da ANPEd: expressão da ciência, da educação escolar e da sociedade contemporânea. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44760>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; LARocca, Priscila; FERREIRA, Leandro Guimarães. Psicologia da educação e letramento docente nas licenciaturas: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista da Educação Pública**, v. 24, n. 55, p. 103-122, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v24n55/2238-2097-repub-24-55-00103.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. O que é a Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 5, p. 73-90, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42902>. Acesso em: 16 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 31, p. 7-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45696>. Acesso em: 14 maio 2024.

GOMES, Maria de Fátima C.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicologia educacional: definição, história e problematizações gerais. In: GOMES, Maria de Fátima C.; PEREIRA, Marcelo Ricardo (Orgs.). **Psicologia Educacional**: sujeitos contemporâneos. São Paulo: Contexto, 2022. p. 125-139.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. *In*: MARTINEZ, Albertina Mitjáns (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2020. p. 17-30.

LACERDA, Camila Lopes Cravo de; EISENBERG, Zena Winona. A disciplina Psicologia da Educação e seus desdobramentos na atuação profissional e no exercício da docência: a voz de ex-alunas de graduação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62764>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/07.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. *In*: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em seu movimento**. 14. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012. p. 154-180.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; SOARES, Julio Ribeiro; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Psicologia da Educação: tendências das pesquisas na ANPED Nordeste (2016/2022). **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44772>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Lourdes Helena da; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NADALETO, Cristiane. Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 141-160, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2195>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; BACCHIEGGA, Fábio; PINA, Tamara Abrão; WISNIVESKY, Mariana. Psicologia, licenciatura e saberes docentes; identidade, trajetória e contribuições. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47-92.

SELAU, Bento; SANTOS, Andréia Mendes dos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O eixo Psicologia da Educação na ANPEd Sul: entre

idas e vindas. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44936>. Acesso em: 15 jun. 2024.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 37-54.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCILENE PELEGRINE GOMES

Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Professora da Universidade Federal de Goiás, atuando na área de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, Didática e Formação Docente. Pesquisadora na área de Políticas Educacionais com ênfase no currículo e na formação docente; Diversidade, Currículo e Educação para Relações Étnico-raciais. Membro, desde 2018, do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática - Ceped. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica de Licenciatura da UFG Prolicen/Prograd. Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae/Seção Goiás (2023-2025).

Email: professoramarcilene@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5331483162797865>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3245-1733>

CLAUDIA DO CARMO ROSA

Pós-doutora em Geografia (UFG). Doutora em Geografia (UFG); Mestre em Geografia (UFG); Especialista em "O Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil" (UFG); Licenciatura em Geografia e Pedagogia (UEG). Professora efetiva, Assessora Pedagógica, Coordenadora Setorial do curso de Pedagogia da UEG - Câmpus Metropolitano - Unidade Universitária de Inhumas. É membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa Geográfica (NEPEG). É co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF). Atua nos seguintes temas: currículo, formação de professores, ensino de Geografia, estágio, Anos Iniciais.

E-mail: claudia.rosa@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815209178730916>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5493-0770>

SANDRA VALÉRIA LIMONTA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília), doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, na área de Didática e Estágio Supervisionado. É pesquisadora do Centro Memória Viva da FE/UFG, grupo de estudos e pesquisas sobre história, política e trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: sandralimonta@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9143-4802>

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Docente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG) e em Educação (PPGE UFG). Líder do grupo de pesquisa *Kadjót* (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre Tecnologia e Educação) e HistedBr Goiás. Vice-coordenadora do PPGECM UFG e membro do Fórum de Licenciatura da UFG.

E-mail: adda.daniela@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3758976350155947>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

SOBRE OS AUTORES

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Docente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG) e em Educação (PPGE UFG). Líder do grupo de pesquisa *Kadjót* (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre Tecnologia e Educação) e HistedBr Goiás. Vice-coordenadora do PPGECM UFG e membro do Fórum de Licenciatura da UFG.

E-mail: adda.daniela@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3758976350155947>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

ALBA CRISTHIANE SANTANA

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Letras (FL) e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia (PPGP/FE). Diretora da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep – gestão 2023-2025).

E-mail: alba_mata@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6813258598750106>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1613-1972>

AMONE INÁCIA ALVES

Possui Licenciatura em História (Uesb), Licenciatura em Letras, mestrado em Sociologia pela UFPR e doutorado em Educação pela UFG. Atualmente, é Professora Associada da Faculdade de Educação - UFG, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: trabalho, história e movimentos sociais. Coordenou o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG entre os anos 2014 e 2018 e foi Vice-diretora da FE entre os anos 2018-2021. Foi avaliadora do PNLD 2018 de livros didáticos de História. É avaliadora de comissão própria de avaliação do Inep. Participa como representante institucional do Comitê Estadual do Campo e da Comissão Estadual da Educação do

Campo do Estado de Goiás. É diretora da Diretoria de Desenvolvimento e Acompanhamento à Docência - DADD (Prograd).

E-mail: amone_alves@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562850692564105>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3131-6230>

ANDRÉ LUIZ ARAÚJO CUNHA

Licenciado e Bacharel em Matemática pela PUC Goiás. Mestrado e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente, é professor e Coordenador de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Hidrolândia. É membro do Conselho Editorial das revistas *Pedagogy and Psychology of Education* (Universidade Estatal de Belgorod - Rússia); *Humanitarian and Pedagogical Research* (Universidade Estatal de Magnitogorsk - Rússia) e *Revista Educativa* (PUC-GO). Participa do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do CNPq, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás). Realiza pesquisas fundamentadas na teoria histórico-cultural e na teoria do Ensino Desenvolvimental, formulada por V. V. Davydov.

E-mail: andre.araujo@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042697909795467>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0329-7762>

BRUNO DE OLIVEIRA RIBEIRO

Pós-doutor em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em Ciências Sociais - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Marília); Mestre em Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina (UEL); Graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor da Faculdade de Educação/Pedagogia da Universidade de Rio Verde - UniRV.

E-mail: ribeiro.brunodeoliveira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4016948522062108>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0757-0415>

CESAR NUNES

Livre-Docente em Filosofia e Educação, Professor Titular de Filosofia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Coordenador do Grupo de Estudos Paideia, Diretor do Conselho Científico do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos (INPPDH), Colaborador do *Ius Gentium Conimbrigae* (IGC) da Universidade de Coimbra (Portugal) sobre Educação em Direitos Humanos.

E-mail: cnunes@unicamp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8427731174220329>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3548-9486>

CLAUDIA DO CARMO ROSA

Pós-doutora em Geografia (UFG). Doutora em Geografia (UFG); Mestre em Geografia (UFG); Especialista em "O Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil" (UFG); Licenciatura em Geografia e Pedagogia (UEG). Professora efetiva, Assessora Pedagógica, Coordenadora Setorial do curso de Pedagogia da UEG - Câmpus Metropolitano - Unidade Universitária de Inhumas. É membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa Geográfica (NEPEG). É có-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF). Atua nos seguintes temas: currículo, formação de professores, ensino de Geografia, estágio, Anos Iniciais.

E-mail: claudia.rosa@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815209178730916>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5493-0770>

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

Licenciado em Pedagogia, Matemática, Letras e Química. Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação (UFSCar) e Doutor em Educação Escolar (Unesp/FCLar) com estágio pós-doutoral em Educação (UFMS) nos estudos de gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde. Docente e pesquisador no curso de Pedagogia (Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais I e II) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ). Docente e pesquisador colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade na Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG), câmpus sudoeste, em Quirinópolis, Goiás. Líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual (NuEPFES/UFJ) e membro-fundador do Centro de Pesquisa Emergente Goiano de Ensino de Ciências, Matemáticas e Tecnologias (CEPEMGo/CiMaTec/PPGE/UFJ).

E-mail: rclaudionor@ufj.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7438095735800337>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>

CRISTIANO NICOLINI

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria, com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. Atua na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, como docente da área de Estágio Supervisionado e

Didática da História na Licenciatura, bem como no PPGH e no ProfHistória. Lidera o *AprendHis* - Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica (CNPq) e coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História (Lepehis) da FH UFG.

E-mail: cristianonicolini@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3877723227851587>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2910>

HELINY CARNEIRO CUNHA NEVES

Professora Adjunto da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pró-reitora Adjunta de Graduação da UFG (2022 - atual). Professora do Programa de Pós-Graduação de Enfermagem da UFG. Coordenadora da Coordenadoria de Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da UFG. Pesquisadora do Centro de Inovação em Gestão da Educação e do Trabalho em Saúde da FACE/UFG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Enfermagem de infecções associadas aos cuidados em saúde (Nepih) da FEN/UFG. Membro da Comissão de Controle de Infecção Hospitalar do Hospital das Clínicas UFG/Ebserh. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (2015), com tese sobre a temática uso e manuseio do jaleco pelos profissionais da área da saúde; Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás (2009).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818966187172328>

HENRIQUE LIMA ASSIS

Pós-Doutor em Arte e Cultura Visual/UFG, Doutor em Educação/Unicamp, Mestre em Cultura Visual/UFG (2007), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino/Universo (2005) e Licenciado em Artes Visuais/UFG (2003). É professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Jataí - FE/UFJ. É membro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/Anpap e da Federação dos Arte Educadores do Brasil/FAEB. É participante do Grupo de Estudo em Cinema e Educação/UFJ, do Grupo Interfaces: literatura, arte e gênero nas produções poéticas/UFJ, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Filosofias da Diferença/UFSM e do Grupo Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades/UFG.

Instituição de vínculo: Universidade Federal de Jataí/UFJ.

E-mail: henrique.assis@ufj.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258450084752198>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1966-1733>

ISRAEL ELIAS TRINDADE

Licenciado em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas (2002) e Especialista em Docência no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2004) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É Mestre (2009) e Doutor (2015) em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). De 2000 a 2010, foi professor da rede pública estadual de Goiás, onde ministrou disciplinas da área de linguagem e exerceu cargos de gestão escolar. Em 2010, ingressou como docente efetivo na Faculdade de Letras da UFG, em regime de dedicação exclusiva. De 2018 a 2021, exerceu o cargo de Pró-reitor Adjunto de Graduação da UFG. Em 2021, recebeu da Câmara Municipal de Goiânia a Comenda Professor Colemar Natal e Silva, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados no ensino superior. Atualmente, é o Pró-Reitor de Graduação da UFG (2022). Suas áreas de interesse e atuação são: Gestão universitária, Educação e Estudos linguísticos.

E-mail: trindade@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5416031902418664>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6838-4077>

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

LUÍS GUSTAVO ALEXANDRE DA SILVA

Bacharel e Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Mestre em Educação (2004) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura - Nedesc (2022-2026) e membro da Rede de Planejamento e Gestão Educacional (Replag).

E-mail: luis_gustavo_silva@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1785054448250672>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9859-0613>

LEONARDO MONTES LOPES

Possui graduação em Letras Modernas e Especialização em Produção de Texto e Literatura Contemporânea pela Universidade de Rio Verde - UniRV, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - Presidente Prudente, pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - Presidente Prudente e pós-doutorado pela UEL - Universidade Estadual de Londrina desenvolvendo o projeto: Leitura e Modos de Ler: práticas pedagógicas com a leitura literária na pandemia. Possui experiência no exterior, por meio do estudo da língua inglesa em Londres - Inglaterra. Atualmente é professor titular da Universidade de Rio Verde (UniRV) na Faculdade de Pedagogia e Orientador Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO. Na pesquisa atua na área da leitura, com ênfase no estudo de bibliotecas escolares, trabalhando as práticas de leitura e a formação de leitores no espaço da biblioteca escolar. Também faz parte do grupo de pesquisa em leitura e literatura do CELLIJ (Unesp - Presidente Prudente).

E-mail: leonardomontes@unirv.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8212953986595161>

Orcid: 0000-0001-7717-8534

MARCILENE PELEGRINE GOMES

Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Professora da Universidade Federal de Goiás, atuando na área de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, Didática e Formação Docente. Pesquisadora na área de Políticas Educacionais com ênfase no currículo e na formação docente; Diversidade, Currículo e Educação para Relações Étnico-raciais. Membro, desde 2018, do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática - Ceped. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica de Licenciatura da UFG Prolicen/Prograd. Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae/Seção Goiás (2023-2025).

Email: professoramarcilene@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5331483162797865>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3245-1733>

MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA

Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bacharel em Comunicação Social pela Faculdade de Filosofia da Fundação Cultural de Belo Horizonte, Mestra em Educação pela UFMG e Ph.D. em Educação, pela Florida State University. Realizou estágios de pós-doc na PUC/SP, nas áreas de Currículo, Ensino e Educação Profissional, e na Universidade do Minho em Portugal, nas áreas de Didática e Currículo. Professora titular aposentada da UFMG e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo coordenado o GT de Didática e participado como Secretária Adjunta da Associação. Participa também como membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe). Desde 2003, conduz e participa de pesquisas sobre Ensino e Formação de Professores, particularmente na área da Educação Profissional, a maioria com financiamento (CNPq, Capes e Fapemig). Desde 2017, trabalha como pesquisadora voluntária no Cefet-MG e na Faculdade de Educação da UFMG, participando dos Grupos de Pesquisa: Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico; Trabalho e Tecnologia; Condição e Formação Docente. Foi membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa no Cefet-MG, desde sua criação até 2023. Membro de comitês editoriais e de revisão de periódicos em âmbito nacional e internacional. Coordenadora da série Prática Pedagógica (Papyrus). Em 2014, recebeu a Comenda “Presidente Luiz Inácio Lula da Silva”, por serviços prestados à Educação Profissional no Brasil.

E.mail: mariarita2@cefetmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4937618716742935>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3089-5939>

MIKAELLY FERRAZ DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG). Especialista em Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Trabalho Docente pela UFG/FE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Integrante do grupo de pesquisa Kadjót.

E-mail: mikaelly_ferraz@discente.ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159681579743819>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8432-8827>

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

Doutora em Arte/UnB, Mestre em Cultura Visual/UFG, Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC Goiás) e Licenciada em Artes Plásticas/UFG. Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Inhumas e Professora do Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes/IFG.

Instituição de vínculo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Inhumas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7404650663127050>

PRISCILA BRANQUINHO XAVIER

Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Engenharia Elétrica e da Computação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Atualmente, é Professora do Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Tem se dedicado recentemente ao estudo das teorias histórico-cultural e ensino desenvolvimental.

E-mail: priscilabranquinhox@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7580686553219283>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3030-5465>

RAQUEL MARRA DA MADEIRA FREITAS

Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002), Mestrado em Educação (Universidade Federal de Goiás, 1997), Graduação e Licenciatura em Enfermagem (Universidade Federal de Goiás, 1985). Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e docente colaboradora no Mestrado em Atenção à Saúde. Na Faculdade de Inhumas, atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena a equipe editorial da Revista Educativa (PUC Goiás). Integra o Conselho Consultivo da Revista Obutchénie e da Revista Brasileira de Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade. Atua como revisora de periódicos científicos da área de educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Práticas Pedagógicas (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3978-0238>

RAONI RIBEIRO GUEDES FONSECA COSTA

Habilitação em Biologia pela Universidade de Rio Verde (2005), Mestrado em Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Federal de Lavras (2008) e Doutorado em Ciências Agrárias - Agronomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (2016), Pós-doutorado em Zootecnia, área de Concentração Melhoramento animal. Atualmente é Docente de Ensino Superior - Adjunto - UEG da Universidade Estadual de Goiás Campus Sudoeste. Tem experiência na área de Biologia Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: biodiversidade, microbiologia agrícola, bioinsumos.

E-mail: raoni.costa@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1089279743492043>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2575-8582>

SANDRA ALMEIDA FERREIRA CAMARGO

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2010). Especialista em Educação Integral e Integrada - IESA/UFG (2012). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE-UFG). Doutora em Educação no PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), na linha de pesquisas Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Integrante dos grupos de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-Cultural - Escola de Formação de Professores e Humanidades (PUC-GO), Trabalho Docente e Educação Escolar - Trapeduc (FE/UFG), e do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas - Neadí (FE/UFG). É professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia em dois concursos. Possui experiência nas diferentes etapas de ensino; Educação Infantil, Ensino Fundamental (Ciclos I e II), modalidade de Adolescentes, Jovens e Adultos e na Formação de Professores.

E-mail: safcnegra@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6886707265084748>

SANDRA VALÉRIA LIMONTA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília), doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, na área de Didática e Estágio Supervisionado. É pesquisadora do Centro Memória Viva da FE/UFG, grupo de estudos e pesquisas sobre história, política e trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: sandralimonta@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9143-4802>

SILVAIR FÉLIX DOS SANTOS

Licenciado em Letras (UEG), especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (Universo) e em Formação Didático-Pedagógica (UFU), mestre em Linguística pela UFG. Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG), atua nos cursos de Letras e Pedagogia, além de exercer funções de gestão acadêmica. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, com destaque para formação docente, currículo e políticas de educação superior.

E-mail: silvair@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1384264006922889>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5572-7891>

VALÉRIA FABIANE BRAGA FERREIRA CABRAL

Doutora em Arte e Cultura Visual/UFG, Mestre em Cultura Visual/UFG e Licenciada em Artes, Licenciatura em Artes Visuais/UFG. Atualmente, é professora adjunta na Faculdade de Artes Visuais/UFG atuando nas disciplinas de História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Estágio Supervisionado I na modalidade presencial e na modalidade a distância (UAB). Tem experiência na área de Artes Visuais pesquisando os seguintes temas: Formação docente em Artes Visuais; Metodologias para o ensino de Artes Visuais; Poéticas visuais contemporâneas em práticas educativas nos espaços de educação formal e/ou não formal; Arte contemporânea na educação infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5975075892881891>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8510-2473>

SOBRE O LIVRO

Formato: 21 x 29,7 cm

Tipologia: Calibri

Número de Páginas: 363

Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

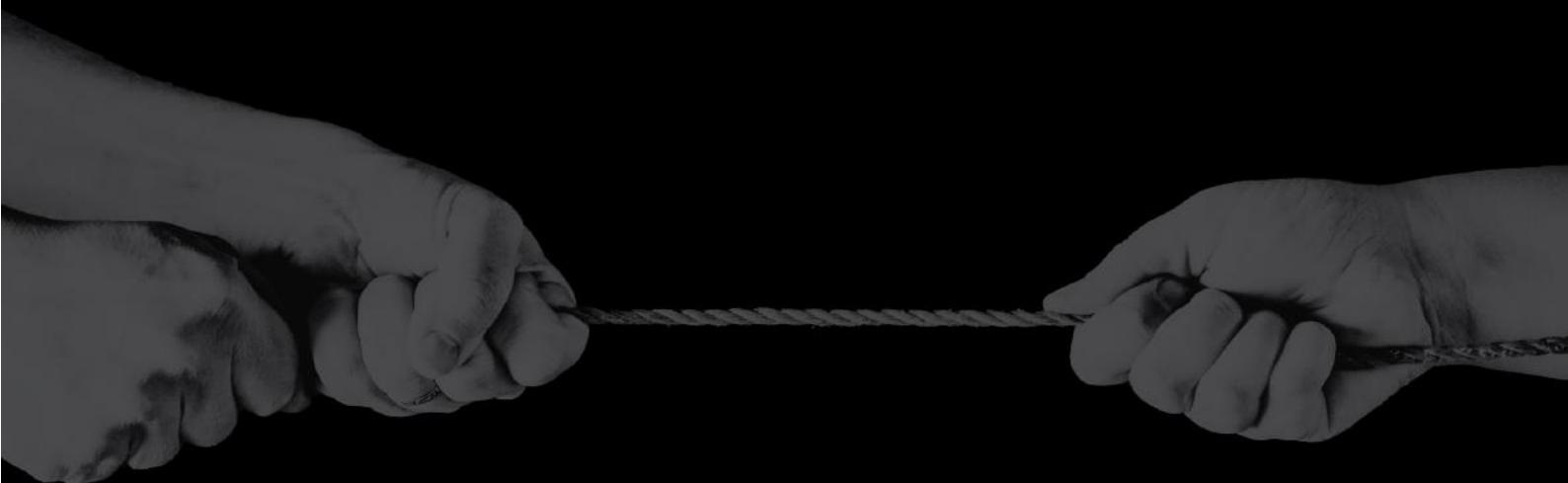
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2025

Ceped
Centro de Estudos e
Pesquisas em Didática

 **Universidade
Estadual de Goiás**

 **FAPEG**
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás



ISBN: 978-65-83606-31-0


UFG


**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiás


**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano


**PUC
GOIÁS**

UFJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ


UFCAT


UniRV
Universidade de Rio Verde