

ANTÔNIO MARCOS DA CONCEIÇÃO UCHOA
IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA
MARIA ELIZABETH SOUZA GONÇALVES
(ORGS.)

Diálogos Críticos

VOL. 3



**EAD, ATIVIDADES REMOTAS
E O ENSINO DOMÉSTICO:
CADÊ A ESCOLA?**



Na busca de dialogar criticamente no campo educacional, emerge um triplo desafio ao se investigar o que está sendo, o que não é e o que poderia ser. Sob uma perspectiva que milita pela transformação social e pela emancipação, fundar-se na crítica em tempos singulares derivados de uma crise social, econômica e política que se soma à crise sanitária, a Educação continua sendo um fator contraditório pela sua possibilidade de alienação e pela potencialidade de compreensão/intervenção na realidade. As desigualdades sociais se manifestam na educação de forma violenta ao colocar condições extremamente adversas para o diálogo, a humanização e a transformação social. E, também, essas desigualdades estruturam condições adversas para o encontro de sujeitos em formação sejam eles educadores/as, sejam educandos/as. A precarização das condições deve ser cotidianamente denunciada e ir da indignação à ação objetivando a qualidade social da escola. Em tempos de pandemia, as condições precarizadas já transpareceram para toda a sociedade brasileira. As desigualdades não podem ser, cinicamente, naturalizadas como se não houvesse alternativas. Como se o presente de exclusão fosse uma fatalidade a se repetir. Nesse contexto, pensar a educação é pensar em resistências, lutas e utopias frente às desigualdades. Contemporaneamente, é buscar se aprofundar nas condições impostas pela pandemia de forma crítica e dialógica para a superação da pandemia de fundo vivida que é a lógica do capital e da mercantilização de tudo quanto há. O coletivo presente nesta obra assume o encargo de trazer à público mais uma vez diálogos críticos com o objetivo de fortalecer a práxis libertadora. Em tempos de pandemia, o trabalho contra-hegemônico e de resistência não somente é necessário, mas também urgente. Pensar e repensar como a lógica do capital avança sobre a educação e como esta se articula com o metabolismo desumanizador do capital demanda tanto pesquisas como ações. O desvelamento é um passo importante e reflexivo que, ao se articular, com a proposta de diálogo, rejeita o caráter messiânico e horizontaliza as relações. É na escolha de diálogo como pressuposto e caminho que se desenha as contradições das crises vividas e um outro mundo possível.

Teodoro Zanardi

Professor Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Doutor em Educação pela PUC São Paulo
Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Colônia (Alemanha)



Diálogos Críticos



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)

Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)

Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)

Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)

Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)

Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)

Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)

Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)

Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)

Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)

Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)

Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)

Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Diálogos Críticos

Volume 3

EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?

Organizadores:

Antônio Marcos da Conceição Uchoa

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Maria Elizabeth Souza Gonçalves



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Revisão: Maria Iraides da Silva Barreto

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Diálogos Transdisciplinares em Educação — 33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (Orgs.)

Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] / Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena; Maria Elizabeth Souza Gonçalves (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

245 p.

ISBN - 978-65-5917-013-5

DOI - 10.22350/9786559170135

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Luta de classes; 3. Ensaio; 4. BNCC; 5. Pedagogia; I. Título. II. Série.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

É a compreensão das determinações mais profundas, da totalidade, que permite aos trabalhadores se ver como classe histórica que são: compreender a natureza da forma capitalista e pensar a sua superação, inclusive as vias de realização e as formas organizativas políticas necessárias. O que devemos destacar é que isso tem que ser construído pela prática política da classe trabalhadora, é um esforço subjetivo da classe no seu caminho de emancipação.
(IASI, 2013, p. 77)

Sumário

Prefácio.....	11
----------------------	-----------

Teodoro Zanardi

1	16
----------------	-----------

O Mundo do Trabalho de Professoras Universitárias em Tempos de Crises Sanitária e Societal

Maria Elizabeth Souza Gonçalves

Maria Victória Souza Gonçalves

Rita de Cássia Souza Martins

Evellin Caroline Gonçalves

2.....	30
---------------	-----------

As Reverberações do Pensamento Liberal na Educação e sua Atualidade em Tempos de Pandemia

Cleide Carvalho de Matos

Manuelle Espíndola dos Reis

Solange Pereira da Silva

3.....	57
---------------	-----------

A Escola Pública no Marajó: resistência e luta por direitos frente à extrema Desigualdade Social e Crise Sanitária

Eliane Miranda Costa

Eunápio Dutra Do Carmo

4.....	88
---------------	-----------

Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Léia Gonçalves de Freitas

Raquel da Silva Lopes

Francilene de Aguiar Parente

5.....	124
A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça	
Janeide Bispo dos Santos	
Marize Damiana Moura Batista e Batista	
Jean da Silva Santos	
6.....	156
A Ofensiva dos Reformadores Empresariais da Educação em Tempos de Pandemia: o desastre social como oportunidade para avançar na privatização da Educação Básica	
José Arlen Beltrão	
David Romão Teixeira	
Celi Nelza Zulke Taffarel	
Flávio Dantas A. Melo	
Paulo José Riela Tranzilo	
7.....	195
A Escola, os Professores e as Tecnologias Digitais: saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora	
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	
Posfácio	236
Ana Cláudia Carvalho Giordani	
Sobre os autores, autoras e organizadores	238

Prefácio

*Teodoro Zanardi*¹

Na busca de dialogar criticamente no campo educacional, emerge um triplo desafio ao se investigar o que está sendo, o que não é e o que poderia ser. Sob uma perspectiva que milita pela transformação social e pela emancipação, fundar-se na crítica em tempos singulares derivados de uma crise social, econômica e política que se soma à crise sanitária, a Educação continua sendo um fator contraditório pela sua possibilidade de alienação e pela potencialidade de compreensão/intervenção na realidade.

As desigualdades sociais se manifestam na educação de forma violenta ao colocar condições extremamente adversas para o diálogo, a humanização e a transformação social. E, também, essas desigualdades estruturam condições adversas para o encontro de sujeitos em formação sejam eles educadores/as, sejam educandos/as. A precarização das condições deve ser cotidianamente denunciada e ir da indignação à ação objetivando a qualidade social da escola.

Em tempos de pandemia, as condições precarizadas já transpareceram para toda a sociedade brasileira. As desigualdades não podem ser, cinicamente, naturalizadas como se não houvesse alternativas. Como se o presente de exclusão fosse uma fatalidade a se repetir. Nesse contexto, pensar a educação é pensar em resistências, lutas e utopias frente às desigualdades. Contemporaneamente, é buscar se aprofundar nas condições impostas pela pandemia de forma crítica e dialógica para a superação da

¹ Professor Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação pela PUC São Paulo Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Colônia (Alemanha).

pandemia de fundo vivida que é a lógica do capital e da mercantilização de tudo quanto há.

O coletivo presente nesta obra assume o encargo de trazer à público mais uma vez diálogos críticos com o objetivo de fortalecer a práxis libertadora. Em tempos de pandemia, o trabalho contra-hegemônico e de resistência não somente é necessário, mas também urgente. Pensar e repensar como a lógica do capital avança sobre a educação e como esta se articula com o metabolismo desumanizador do capital demanda tanto pesquisas como ações. O desvelamento é um passo importante e reflexivo que, ao se articular, com a proposta de diálogo, rejeita o caráter messiânico e horizontaliza as relações. É na escolha de diálogo como pressuposto e caminho que se desenha as contradições das crises vividas e um outro mundo possível.

As categorias críticas consignadas nesta obra como marco de análise do contexto atual se constituem em armas indispensáveis à crítica de caráter transformador. Os novos tempos (novos por trazer novos desafios e acentuar a situação de opressão) possibilitam perceber com mais nitidez como se efetiva o desprezo pelo direito à educação sob perspectiva universalizante. A demanda pelo acesso às tecnologias digitais para a manutenção de relações educacionais se coloca dentro de um duplo desafio que não se pode ignorar nesses novos tempos, quais sejam, qual é o tipo de educação possível em uma sociedade desigual e qual são as condições para o trabalho educativo neste cenário.

No artigo *O Mundo do Trabalho de Professoras Universitárias em Tempos de Crises Sanitária e Societal*, de Maria Elizabeth Souza Gonçalves, Maria Victória Souza Gonçalves, Rita de Cássia Souza Martins e Evellin Caroline Gonçalves, é evidenciado como a crise do capital aprofunda a precarização do trabalho educativo desempenhado principalmente pelas mulheres. Ao enfatizar a questão de gênero, deixa clara a dupla discriminação permanente em nossa sociedade que são a discriminação de gênero e discriminação do trabalho educativo com a sua precarização.

Encontramos importantes subsídios para compreensão dos limites da educação em uma sociedade desigual, bem como suas causas, no artigo *As Reverberações do Pensamento Liberal na Educação e sua Atualidade em Tempos de Pandemia*, de Cleide Carvalho de Matos, Manuelle Espíndola dos Reis e Solange Pereira da Silva. As autoras nos brindam com o desvelar das entranhas da lógica que orienta políticas públicas educacionais e como esta fragiliza e precariza a defesa da educação pública de qualidade

Em *A Escola Pública no Marajó: Resistência e Luta por Direitos Frente à Extrema Desigualdade Social e Crise Sanitária*, de Eliane Miranda Costa e Eunápio Dutra Do Carmo, é retratada a desigualdade profunda vivida na Amazônia marajoara como ponto de partida para compreensão de questões problemáticas do acesso à educação em tempos de pandemia. O quadro de privação exposto, lado outro, ressignifica a compreensão da defesa de direitos e de uma *outra* política pública que desvinculada da lógica do capital.

O artigo *Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente*, de Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, Léia Gonçalves de Freitas, Raquel da Silva Lopes e Francilene de Aguiar Parente, se volta com potência e intensidade para o aprofundamento da precarização tanto da escola pública como do trabalho docente no contexto de pandemia. Abordar a reconfiguração demandada pela pandemia, as políticas públicas são desveladas para que o caráter de precarização seja evidenciado como o pano de fundo daquilo que se legitimou para a escola pública e o trabalho docente. Necessário ser ressaltada a convocação da busca por alternativas e estratégias de um processo educativo superador da precarização e que garanta possibilidades humanizantes do processo educativo.

A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça, de Janeide Bispo dos Santos, Marize Damiana Moura Batista e Batista de Jean da Silva Santos, traz o impacto das políticas educacionais em tempos de pandemia, especificamente, na população mais pobre. A educação não-presencial é esmiuçada

de forma a compreender seus limites na sociedade brasileira. A conjuntura socioeconômica é apresentada para que o direito à educação seja confrontado com um privilégio da educação com o corte de raça e cor quando vivemos em uma era de demanda por atividades à distância.

O fortalecimento de grupos empresariais interessados no processo educacional é o objeto do artigo *A Ofensiva dos Reformadores Empresariais da Educação em Tempos de Pandemia: o desastre social como oportunidade para avançar na privatização da Educação Básica*, de José Arlen Beltrão, David Romão Teixeira, Celi Nelza Zulke Taffarel, Flávio Dantas A. Melo, Paulo José Riela Tranzilo. A privatização se torna uma categoria fundamental para a investigação das intencionalidades de agentes movidos pela lógica do capital no campo da educação. Os autores desenvolvem a proposta que nos possibilita entender as ações dos chamados reformadores empresariais tanto na políticas públicas pré-pandêmicas como durante a pandemia. Inclusive, é ressaltado o avanço desta lógica no contexto atual e trazida as percepções sobre o futuro pretendido por estes reformadores.

No artigo *O fortalecimento Escola, os Professores e as Tecnologias digitais: saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora*, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena aborda, criticamente, os desafios postos pela suposta neutralidade do conhecimento e da docência em um contexto em que a padronização passou a se intensificar como política pública educacional. Sob o manto do direito à educação, os objetivos de aprendizagens passam a ressignificar o próprio significado do que seja educação e o papel do educador/a é secundarizado em prol de padrões e performatividade. Entretanto, criticamente, o labirinto proposto no título é explorado para que seja possibilitada a saída que se realiza com uma práxis crítico-superadora desafiadora da fatalidade do fim da história e da consagração da opressão.

Ora, prefaciá-lo, como introduzir, apresentar, é necessariamente convidar. Por isso, fica o convite de um leitor privilegiado que teve em primeira mão um conjunto de produções que se debruçam sobre a

realidade brasileira contemporânea. Uma realidade que acentua as desigualdades e poderia nos levar ao desespero. No entanto, fortalecido pelo pensamento crítico e dialógico, temos a esperança e a ação como motores da transformação guiadas por reflexões partilhadas.

Como nos ensina o mestre Paulo Freire: *“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!”*

Boa leitura! Belo Horizonte, primavera de 2020.

O Mundo do Trabalho de Professoras Universitárias em Tempos de Crises Sanitária e Societal

*Maria Elizabeth Souza Gonçalves*¹

*Maria Victória Souza Gonçalves*²

*Rita de Cássia Souza Martins*³

*Evellin Caroline Gonçalves*⁴

Introdução

A pandemia do Covid-19 tem feito emergir não apenas as fragilidades dos sistemas de saúde, expondo ao mundo que saúde é direito fundamental e, portanto não pode se inserir sob os ditames do mercado, como tem elucidado inúmeras desigualdades sociais, étnicas, sexuais, geracionais, territoriais, todas alavancadas pelas opressões de classe, orquestradas pelo capitalismo.

No mundo do trabalho, onde todas essas opressões se manifestam e ganham força, especialmente, quando aliam o momento pandêmico com a inserção do Brasil em um contexto de austeridade econômica (CARA & PELLANDA, 2018) que realça a ênfase da dimensão econômica sob as

¹ Docente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação de Senhor do Bonfim. UNEB/CAECDT. E-mail: megoncalves@uneb.br

² Docente da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE e da Faculdade de Tecnologias e Ciências Unidade Petrolina – UniFTC. E-mail: victoria.advogada1996@gmail.com

³ Docente do IF BAIANO, Campus de Senhor do Bonfim, Bahia. E-mail: mulungumartins@gmail.com

⁴ Psicóloga. E-mail: evellincarol@msn.com

demais dimensões da vida, enfatizam-se as articulações entre as opressões de classe e de gênero.

Brito et.al (2020) destacam que as mulheres são mais afetadas em situação de emergência em saúde pública e, quando a questão de gênero é associada a outras desigualdades, tem-se uma ampliação da vulnerabilidade, o que os fazem apontar que mapear as dimensões da vulnerabilidade explicitadas pela crise pandêmica no conjunto de marcadores sociais que interseccionam o ser mulher, é indispensável ao processo de enfrentamento e à superação da maior crise sanitária do século.

Antunes (2020) destaca que a crise pandêmica do Covid-19 estampou a letalidade do capitalismo em sua fase mais destrutiva, na medida em que o Corona Vírus é consequência desse sistema destrutivo; um sistema xenófobo, misógino, instigador das desigualdades entre homens e mulheres, destruidor da natureza em sua sociobiodiversidade.

Estudo realizado pela Organização das Nações Unidas, ONU Mulheres intitulado “Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta” conclui que os impactos e implicações das respostas ao Covid-19 são diferentes entre homens e mulheres. Elas estão na linha de frente como profissionais de saúde mais vulneráveis à contaminação, e, nesse contexto, têm sido mais afetadas pelo trabalho não remunerado. A pesquisa também revelou que a capacidade das mulheres em prover a subsistência foi prejudicada, na medida em que o isolamento diminui as possibilidades de acesso às atividades econômicas.

Essa vulnerabilidade no acesso às atividades econômicas ganha outro marcador quando o trabalho é exercido pela servidora da rede privada, na medida em que o trabalho informal afeta a produção da vida quanto mais se aprofundam o cenário de desmonte de direito em contexto de austeridade econômica.

Silva et.al (2020) chamam atenção sobre a síndrome do esgotamento profissional em professores universitários, decorrente da forma devastadora como a pandemia alastrou-se e gerou vários impactos, dentre eles, o necessário afastamento social como mecanismo inibidor da

transmissibilidade do vírus, o que levou as instituições de nível superior, orientadas pelo MEC, a adotarem estratégias de alcance aos estudantes via as plataformas digitais, gerando nos professores e professoras expostos à essa nova realidade, um cenário de pressão profissional, o que tem ocasionado problemas na saúde mental desses profissionais, em função das novas rotinas de trabalho remoto, sem a devida formação e instrumentalização de acesso, concomitante a rotinas domésticas e às relações familiares, também abaladas pelo novo contexto agregador de multitrotinas, tudo isso dentro de um cenário de incertezas, de medo e de ansiedade.

É nesse contexto pandêmico, onde se explicitam as desigualdades, que este estudo se insere, problematizando as implicações das medidas de contenção da disseminação do vírus, dentre elas, o isolamento social e a consequente suspensão de aulas presenciais das Universidades, com o acúmulo de novas rotinas na vida pessoal e profissional de professoras universitárias, que vão desde o cuidado com os filhos e filhas, com familiares doentes, do acompanhamento das atividades educacionais dos filhos e filhas, à indefinição de horários direcionados ao trabalho, tudo isso dentro de um bombardeio informacional que tanto externaliza as altas taxas de letalidade, causadas pela pandemia sob a inexistência de uma política nacional articulada de enfrentamento da crise pandêmica, como evidencia a crise que a gerou: a do capital financeiro, o grande parasita do mundo contemporâneo.

Assim, sob a égide das teorias descoloniais que explicitam a interseção das opressões nos corpos femininos e feminizados (CRENSHAW, 1991; CARNEIRO, 2001; BIDASECA, 2010, 2017; LORDE, 1988; LUGONES, 2010), e assumindo que a visibilidade dessas questões fomentam os processos de enfrentamento, é que se inter cruzam na feitura deste estudo os diferentes marcadores da condição de vida de professoras universitárias, explicitados no contexto da pandemia, elucidando-se em que medida a compreensão da opressão interseccional vivida pelas mulheres no âmbito da docência universitária acena pistas para a afirmação do postulado de

qualidade da educação brasileira e, especialmente, para a diminuição das desigualdades de gênero.

Nesse sentido, este artigo apresenta como objetivo geral analisar as principais mudanças na organização do trabalho docente de professoras universitárias no contexto da pandemia do Covid-19 e como essas mudanças têm impactado na realização do trabalho, na produção sociocultural e na vida pessoal dessas profissionais da educação.

1 Situando os conflitos de ser mulher no mundo do trabalho

Assumindo que as narrativas de mulheres situadas em contextos reais são importantes instrumentos de resistência e, ainda, à luz do que afirmam Cunha e Silva (2016) que se faz necessário realçar vozes de mulheres, situadas em contextos de luta, como forma de compor enfrentamentos às opressões por elas vivenciadas, utilizamos como percurso metodológico para as análises que apresentamos, as narrativas de professoras universitárias, utilizando-se da análise do discurso dos diálogos virtuais, realizados nos meses de julho e agosto de 2020, com professoras de instituições públicas e privadas da Educação Superior, situadas no Vale do São Francisco (BA/PE) e no Município de Senhor do Bonfim/BA, por meio de formulário encaminhado e respondido pelo *Google docs*, dentro dos princípios que norteiam o levantamento de dados com seres humanos, estabelecidos na Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016. No processo de análise, confrontamos a análise do discurso com a análise do contexto vivenciado.

Situar as reflexões sobre as mudanças no mundo do trabalho de professoras em função da pandemia do Coronavírus exige que delimitemos as compreensões que nos ancoramos. Sobre trabalho, assumimos as implicações de sua dimensão ontológica de produção da vida e do próprio processo de humanização (FRIGOTTO, 2001), com as faces de sua materialização no contexto da sociedade capitalista, e, sobre educação, cimentamos a concepção de prática liberdade (FREIRE, 1968; BELL

HOOKS, 2017), de prática social que não se desvincula de outras práticas, de política pública comprometida com o ideal constitucional brasileiro de formação plena, na perspectiva da emancipação humana.

Nesse sentido, nos debruçamos a refletir sobre as mudanças ocorridas no âmbito do trabalho de outras mulheres, ancoradas também na perspectiva epistemológica que assumimos, na qual o conhecimento científico é uma produção cultural a serviço de um projeto de mundo, e não de qualquer projeto, mas de uma sociedade que tem como horizonte a justiça socioambiental e cognitiva, e para tanto, se estabelece em princípios de solidariedade e dignidade da pessoa humana, e conseqüentemente define estratégias coerentes, dentre elas, o conhecimento engajado, teoricamente embasado, mas em pleno diálogo com outros saberes necessários a produção da vida (MAMA, 2010; SANTOS, 2010).

Debruçar-se em analisar a docência universitária no Brasil sem retomar a política de austeridade econômica que tem sucumbido à educação aos ditames do mercado, seria uma atitude incoerente com os propósitos aqui assumidos.

Diante disso, faz-se necessário recorrer às inúmeras mudanças que tem influenciado a política educacional brasileira, dentre elas, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que limita os gastos públicos e inviabiliza o atingimento do Plano Nacional de Educação e a implantação da BNC (Base Nacional Curricular) de Formação que explicita um projeto neoliberal de educação, caracterizado pela diminuição da função social da escola e da universidade, pelo rebaixamento teórico na formação docente, alinhada à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e pela ampliação das desigualdades sociais, na contramão do projeto brasileiro assentado no artigo terceiro da Constituição Federal Brasileira (GONÇALVES, 2019; 2020).

Ainda nesse contexto de austeridade econômica que nos empurrou para uma reforma trabalhista que escancara a precarização do trabalho, tanto aprofundando o processo de coisificação do ser humano, como

exaltando as injustiças sociais advindas das novas relações trabalhistas, vê-se aprofundar outras opressões às mulheres.

Faz-se necessário destacar, no entanto, que as condições de trabalho no Brasil já vinham sendo marcadas pela crise do capital, pelas dificuldades e condições insalubres, principalmente no que concerne às mulheres trabalhadoras que enfrentam diuturnamente segregações de etnia, gênero e classe, e com a aprovação da reforma trabalhista de 2019 essa precarização se alargou.

Os desmontes que a nação brasileira sofreu com a instauração da reforma trabalhista, as discontinuidades de políticas sociais a partir de 2016, a exemplo dos cortes progressivos nos benefícios sociais federais como o Bolsa Família, criam engrenagem de potencialização da pobreza e da marginalização social para milhões de famílias que tem na figura da mulher a fonte de provento familiar. Dentro dessa perspectiva, cresce também os índices de desemprego, o subemprego, o trabalho informal, a fragilização nas relações trabalhistas, especialmente, para as mulheres, como se vê.

As narrativas das professoras que atuam na docência universitária revelaram inúmeras mudanças na rotina de trabalho em função da Pandemia do Covid-19, destacando-se nas queixas por elas apresentadas, a sobrecarga de trabalho, o aumento de carga horária de trabalho sem o devido acréscimo pecuniário, a diminuição da jornada, a suspensão do contrato de trabalho, a precarização das condições de trabalho e a dificuldade de realizar e administrar as atividades remotas. Como a pesquisa deu-se com professoras que atuam tanto no serviço público, como na iniciativa privada, as diferenças em algumas respostas revelam o cenário de precarização que se acelera na medida em que o campo de proteção trabalhista diminui: quanto mais expostas estão as trabalhadoras aos ditames do mercado, mais sujeitas às injustiças.

O cenário de mudanças relatado, sem os devidos enfrentamentos dos sistemas de ensino, repercute no postulado de qualidade que lastreia a educação no nosso ordenamento jurídico e aponta elementos fundantes para o enfrentamento aos ciclos de desmontes de direitos pelos quais os

professores e professoras brasileiras vêm vivenciando, e, especialmente, revela a importância de mobilizar a sociedade brasileira contra a reforma administrativa já iniciada pelo Governo Brasileiro, nesse contexto pandêmico.

As evidências empíricas apontam por um lado a importância do fortalecimento da Educação Pública e, por outro, a retomada de relações trabalhistas que ampliem a proteção de trabalhadoras e trabalhadores da iniciativa privada, de maneira a diminuir os ataques a seus direitos sempre que as crises se apresentarem.

Soma-se, ainda, na perspectiva de garantia dos insumos e processos necessários ao postulado da qualidade (XIMENES, 2013) que tanto os sistemas de ensino, quanto a iniciativa privada do setor educacional devem garantir os processos formativos que possibilitem as professoras e professores terem acesso às novas demandas impostas pelas atividades remotas.

Professoras da iniciativa privada relatam que precisaram investir não apenas em formação para lidar com aulas virtuais e manter assistência aos estudantes, como precisaram adquirir novos aparelhos mais potentes para as demandas impostas pelo novo formato digital, dentro de um cenário de diminuição de salários.

É a classe trabalhadora quem paga a conta da crise, e é a mulher trabalhadora, que ao interseccionar as várias opressões articuladas pelo capitalismo, o patriarcado e o colonialismo (CRENSHAW, 1991) que mais é afetada pela crise do capital, escancarada pela crise pandêmica.

Essas mudanças impactam nas várias dimensões da vida: pessoal, social, econômica, cultural e profissional, acentuando as desigualdades no contexto da crise. Observa-se que, embora todas as entrevistadas enfatizem o aumento de trabalho, as que estão no setor privado, vivendo sob relações trabalhistas frágeis, recebem com mais intensidade o efeito da crise, na medida em que além de abarcarem novas rotinas, são atingidas pela diminuição de salário, o que altera drasticamente todas as outras dimensões da sua vida. Podemos verificar os impactos dessas mudanças a partir da fala de uma professora pesquisada,

No contexto profissional, maior tempo para produção e adaptações de materiais, falta de alguns recursos tecnológicos para suprir algumas necessidades das atividades desenvolvidas, dificuldades para acessar algumas plataformas, problemas com conexão de internet, falta do contato proximal com os colegas e ambiente de trabalho. No contexto pessoal, falta do contato com alguns familiares, amigos, insônia (PA8).

Sobre esses impactos, uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores de São Paulo demonstra que só em São Paulo foram demitidos 1.674 docentes, entre os meses de abril a agosto de 2020, enfatizando de um lado a retirada de direitos e o crescente desemprego, e do outro, o comprometimento da qualidade da educação ofertada, com a superlotação de salas de aulas virtuais e principalmente a subcontratação de tutores que além de reforçar a precarização do trabalho, com mão de obra mais barata e explorada, ainda marginaliza o trabalho docente que está no centro dos processos educativos sob o postulado de qualidade, considerando que se demite o/a professor/a e em seu lugar, coloca outro/a trabalhador/a sem a devida formação e qualificação demandada (SPTV, 2020).

Vale salientar que os desdobramentos dessas mudanças aceleram a vida psíquica dessas trabalhadoras, que se declaram inseguras em relação ao futuro profissional, aos meios de prover seu sustento, sentem-se abaladas em relação ao grande número de informações que denunciam a gravidade da crise sanitária, a alta letalidade ocasionada pelo Coronavírus em um contexto institucionalizado de negacionismo da pandemia e da ciência.

Outros aspectos enfatizados nas narrativas das professoras foram a ausência de preparo para enfrentar o processo educativo na modalidade não presencial, o que ensejou a necessidade de formação para dar conta desse novo formato das atividades educacionais, e a necessidade de aquisição de insumos tecnológicos que permitissem o desenvolvimento dos trabalhos, bem como o investimento pessoal em internet de qualidade que proporcionem acesso às plataformas digitais, e a apropriação de técnicas

de manuseio desses recursos tecnológicos sem a devida assistência especializada e em prazos exíguos. Vejamos,

Precisei comprar computador e celular novo para adequar às aulas virtuais. Com as funções de dona de casa e professora no mesmo espaço e sem auxílio da ajudante, ficou muito cansativo e sem um tempo predeterminado para cada um (PA12).

Metade das professoras pesquisadas sinalizaram que receberam formação e orientação para o planejamento, sistematização, adequação das atividades remotas virtuais, produção, edição e divulgação do material construído, destacando-se que a maioria dessas formações concentrou-se nas Plataformas do *Google*, tais como *Google Meet* e *Classroom*. Uma parcela obteve formação nos sistemas próprios da Universidade vinculada e um número menor destacou que realiza formação por iniciativa própria em cursos privados, sem o acompanhamento ou coordenação da equipe gestora e/ou pedagógica da instituição vinculada ou de outras instituições, sejam públicas ou privadas. Como podemos observar em uma das falas das mulheres pesquisadas:

Estou fazendo dois cursos: Educação Online: Fundamentos e prática (curso de capacitação); Educação a Distância (curso de aperfeiçoamento). Ambos por conta própria, sem nenhuma orientação de gestores e/ou coordenadores (PA1).

Do quadro de professoras que declararam que não obtiveram curso de formação e/ou de orientação da instituição vinculada, é perceptível que os processos formativos em cursos estão sendo realizados sem que haja uma adequação do tempo, da metodologia e das condições materiais objetivas tanto dos estudantes quanto das professoras, podendo causar disparidades socioeconômicas e educacionais a curto, médio e longo prazo no sistema educacional brasileiro.

Reforçando esse contexto de desarticulação de planejamento, execução nos processos educacionais, há uma sinalização da preocupação dessas professoras na precarização do trabalho docente pelos(as) gestores(as),

sejam esses nas esferas públicas e/ou privadas, reforçando a dinâmica mercadológica.

Dentre os tantos efeitos das mudanças, por elas declaradas, destacam-se a fragilização das relações intrapessoais – o autoconhecimento, o autocuidado, a autoestima; a fragilização nas relações interpessoais, seja pela mudança abrupta nas sociabilidades impostas pelo mundo virtual, seja pela interferência na qualidade do tempo vivido com as pessoas que estão mais próximas, uma vez que a interligação da vida profissional na vida privada tem interferido negativamente em ambas, nas quais não se têm mais horários de trabalhos fixos, e a qualquer hora do dia ou da noite, tem-se atendido estudantes em questões tanto de natureza pedagógica, quanto psicológica; fragilização nas relações trabalhistas, seja pela sobrecarga, pela diminuição de salário, pelo subemprego, ou pelo desemprego, seja pelo aumento de atividades institucionais, administrativas, formativas, como destacam algumas professoras da rede pública. A fala da professora revela esses aspectos:

A Pandemia trouxe mudanças significativas nas nossas relações pessoais e de trabalho. Com o trabalho remoto sendo realizado em casa, os horários de intervalo de almoço, por exemplo, acabam não sendo respeitados. Respondemos mensagens a qualquer hora do dia, às vezes, à noite e aos finais de semana (PA4).

No entanto, outro desdobramento de grande amplitude é a morte anunciada da Educação Pública, gratuita e de qualidade, tanto por meio da fragilização do princípio de qualidade, da desigualdade de acesso e permanência de todos os estudantes na realização das atividades remotas, desancorando o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto por meio da abertura do processo de desvalorização do Magistério, da tentativa de subalternizar o lugar central que professoras e professores ocupam na garantia de uma educação emancipadora. Tudo isso em um contexto de crescente mercantilização da educação pública brasileira e de sucateamento da universidade pública, produtora de ciência, de extensão e de ensino. A lógica mercantil geradora da crise é a grande beneficiária

do contexto pandêmico. Não atacar essa lógica é subsidiar novas e permanentes crises que ainda ganham força em corpos femininos.

Considerações Finais

A pesquisa em tela permitiu analisar as mudanças na organização do trabalho docente de professoras universitárias no contexto da Pandemia do Covid-19 e como essas mudanças têm impactado na realização do trabalho, nos processos educativos, na produção cultural e na vida pessoal dessas profissionais da educação, a partir das narrativas de professoras de instituições públicas e privadas da Educação Superior, e tendo como lastro as teorias descoloniais que colocam no centro do debate as diversas opressões vividas pelas mulheres, orquestradas pelo sistema capitalista, tanto para denunciar as desigualdades, quanto para dar visibilidades aos enfrentamentos feitos por mulheres reais, em contextos concretos de luta.

Os resultados apontam desdobramentos que reforçam a exploração e a dominação do capital sobre as várias dimensões da vida, fragilizando seu enfrentamento, especialmente, quando as opressões são atacadas isoladamente, fora da compreensão e assunção do capitalismo como eixo articulador do sucateamento da vida.

As mudanças operaram desdobramentos, fragilizações na vida dessas mulheres em diversas dimensões: nas relações intrapessoais, nas relações interpessoais - intercruzando a vida pública com a privada -, nas relações pedagógicas e trabalhistas, bem como na produção sociocultural.

Tratam-se de fragilizações advindas das novas sociabilidades - impulsionadas pelo isolamento social, como medida fundamental de contenção da disseminação do vírus -, do adoecimento psíquico decorrente do confinamento, do medo da morte em altíssimas proporções, da ansiedade perante a crise sanitária, da angústia pela diminuição das condições materiais de sobrevivência, sem subalternizar as questões no âmbito das relações trabalhistas, quer pela diminuição de direitos, quer pelo não acesso legal às formas de proteção diante da crise, quer pelo subemprego

e o desemprego, quer pela condição de mulher provedora do alimento, da proteção e do cuidado familiar nesse contexto articulado de opressões, no qual as dificuldades são mais intensas na vida das mulheres. No corpo feminino ou feminizado cimentam-se opressões diversas, articuladas pela opressão de classe.

As narrativas dessas professoras denunciam ainda os indícios do sucateamento da educação pública, gratuita e de qualidade, e da consequente produção sociocultural com vistas à emancipação humana, na medida em que se desprezam os princípios basilares da Educação Brasileira, normatizada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam o postulado de qualidade, a igualdade de acesso e permanência dos mais diversos estudantes e a valorização do Magistério, e, assim, abrem-se alas para a crescente mercantilização da educação pública e a ascensão de um Brasil na contramão de sua Carta Magna.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: a precarização do trabalho em tempos de pandemia.**

Facebook da ASSUFRGS, 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=282974299363052&extid=zQ03ptRD418dZjhjB> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 de junho de 2020.

BRITO, Luciana Brito. et. all. **Observatório Covid-19, GT de Bioética, Fundação Oswaldo Cruz, 2020.** Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41375/2/ImpactosSociais.PDF>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

BIDASECA, Karina. **Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos)coloniales en América Latina**. Buenos Aires: Ediciones SB, 2010.

BIDASECA, Karina. **Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memoria y genealogías (pos)coloniales del feminicidio**. Universidad des Illes Balears Ed. Palma, 2017.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na Educação Básica: 98da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. OLIVEIRA, Ana Luiza Matos. **Economia para Poucos: Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CARNEIRO, Suely. “Ennegrecer El feminismo”. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFobia E GÊNERO**, 2001, Durban, organizado por Lola-press, agosto de 2001. Disponível em: <http://clacovirtual.org/course/view.php?id=191>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color”. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241- 1299, 1991.

CUNHA, Tereza; SILVA, Terezinha da. “Women in Skirts – descolonising in Mozambique”. In: **DECOLONISING FEMINISM CONFERENCE**, Wits University, Johannesburg, South Africa, 2016. Disponível em: <http://clacovirtual.org/course/view.php?id=191>. Acesso em 04 de julho de 2017.

FACULDADES particulares de SP lotam salas virtuais com até 180 alunos e demitem mais de 1.600 professores durante pandemia. SPTV, 1ª edição, 02/09/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtml>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: Dimensões de Gênero na Resposta. ONU MULHER. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In UCHOA, A.M. da Conceição Uchoa. SENA, Ivânia P, F. de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico] / -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil In UCHOA, A.M. da Conceição Uchoa. SENA, Ivânia P, F. de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. La casa del amo no se derrumba con las herramientas del amo. Em MORAGA Ch. y CASTILLO, A (Eds.). **Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos**. San Francisco. ISM Press, 1988, p. 89-93.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. In **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, set-dez de 2014. Originalmente publicado pela Revista Hypatia, v. 25, n.4, 2010.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. (2010a). In SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, ANDREY FERREIRA DA et al . Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 30, n. 2, e300216, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200315&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de setembro de 2020. Epub July 24, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>.

XIMENES, Salomão Barros. Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à educação. In **Justiça pela qualidade na educação/ABMP**, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

As Reverberações do Pensamento Liberal na Educação e sua Atualidade em Tempos de Pandemia

*Cleide Carvalho de Matos*¹

*Manuelle Espíndola dos Reis*²

*Solange Pereira da Silva*³

Introdução

A educação brasileira resulta de várias matrizes teóricas que historicamente se sedimentaram no pensamento educacional e nas práticas educativas. O presente trabalho aborda o Liberalismo, por entender sua forte influência na definição da política educacional brasileira. O problema de pesquisa que motivou o desenvolvimento deste texto se assenta no seguinte questionamento: Quais as reverberações do pensamento liberal na educação brasileira em tempos de pandemia? O objetivo que norteou o trabalho foi analisar o pensamento liberal e suas reverberações na educação brasileira no contexto de pandemia provocada pelo Sars-CoV-2, conhecida popularmente por Covid-19. A metodologia utilizada para a realização desta investigação foi a pesquisa bibliográfica. Para Pádua (2004, p. 54), essa modalidade de pesquisa tem como finalidade “[...] colocar o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. cleidematos@ufpa.br Professora Adjunta 2 da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó – Breves – Pará. E-mail: cleidematos@ufpa.br

² Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará. Técnica Pedagógica e Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Breves. E-mail: manuelleespindola@hotmail.com

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora Assistente 2 da Universidade Federal do Pará. E-mail: solangesilva@ufpa.br

pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”.

Falar de Liberalismo é uma tarefa complexa, haja vista existirem diferenças estruturais no pensamento liberal, no entanto, apesar das distinções, seus fundamentos mantêm-se, quais sejam: “a liberdade do sujeito econômico individual em dispor da propriedade privada e a garantia jurídico-estatal dessa liberdade de disposição” (MARCUSE, 1997, p. 52). Para garantir essa “liberdade”, cria-se a figura do Estado, que passa a ser a única entidade capaz de regular a sociedade, garantir a existência e a inviolabilidade da liberdade individual.

Conforme Chaves (2007), a liberdade individual é o bem supremo da filosofia liberal, por conseguinte, superior a qualquer outro bem. Chaves (2007, p. 8) afirma que “[...] a liberdade é essencial para e por nos preservar um espaço privado, inviolável, que não possa ser transgredido pelos nossos semelhantes”.

No campo econômico, a liberdade individual acentua-se, traduzindo-se na busca da maior liberdade possível. Chaves (2007, p.9) reflete

O melhor Estado, assim, é o “Estado mínimo”, que deixa aos indivíduos o máximo de liberdade compatível com as exigências da vida em sociedade. Esse princípio do Estado mínimo é, assim, uma decorrência do princípio da liberdade do indivíduo como bem supremo.

O liberalismo econômico caracteriza-se pela não intervenção do Estado na economia, por isso “[...] o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou de nela intervir de qualquer forma [...]” (CHAVES, 2007, p. 9). Ou seja, o mercado de bens e serviços deve ser autorregulado, sem a interferência do Estado. Chaves (2007, p. 10) pondera que na área social, a filosofia liberal defende

[...] a tese de que a ação deve não só ser livre à iniciativa privada de indivíduos ou pessoas jurídicas, mas ficar restrita a essa iniciativa. Assim, não cabe ao Estado planejar, operar, regular ou fiscalizar atividades relacionadas à

prestação de serviços de saúde, de educação, de seguridade etc. – as chamadas “políticas públicas”.

Por conseguinte, o Estado não tem responsabilidades com a garantia dos serviços sociais de saúde, educação, seguridade, etc. Esses devem ser regulados pelo mercado e o Estado só poderá intervir quando se tratar de violação de direitos ou quebra de contrato (CHAVES, 2007). No caso específico da Educação, o Liberalismo “[...] defende a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente, ministrando educação, ou de regular ou de qualquer forma intervir na educação” (CHAVES, 2007, p. 38).

No Liberalismo, a Educação está associada ao conceito de capital humano. Para Schultz (1973, p. 155), “[...] a educação é uma forma de capital humano. É humana porque se torna uma parte do homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. Há deste modo, a vinculação da Educação ao processo de crescimento econômico. Se a Educação é um tipo de capital, ela passa a ser concebida como uma mercadoria, um produto de consumo. Assim sendo, ela está subordinada às regras do mercado e aos interesses do capital econômico.

Este produto (Educação) é ao mesmo tempo um bem durável e um bem que agrega “valor” ao sujeito que a possui. Sobre essa questão Frigotto (2010) destaca que nessa perspectiva cabe à Educação desenvolver habilidades intelectuais, atitudes e conhecimentos geradores de capacidades produtivas. Assim, a Educação passa a ser, então, um instrumento de diferenciação de capacidade de trabalho, produtividade e renda, portanto, requer investimento individual.

A preparação para o mercado de trabalho passa a ser a finalidade precípua da Educação. Portanto, o currículo ganha centralidade na política educacional como estratégia para assegurar a concretização das ideias liberais no meio educacional.

1 O pensamento liberal na Educação

De acordo com Alves (2007), o Liberalismo forjou ideologicamente um indivíduo alicerçado nas ideias de liberdades individuais, liberdades comerciais, liberdades produtivas, liberdade de trabalho, liberdade de crença, etc. e legitimou, em seu nome, as reivindicações burguesas.

Com o advento do Estado Moderno e da sociedade burguesa (século XV), novos valores culturais são gestados: a formação do homem cidadão passa a ser uma das prerrogativas de um projeto educativo administrado pelo poder político, que tem a escola como instituição-chave para formar o homem novo, ativo. Ao lado da escola está a família, considerada instituição educativa primária e natural, que deve agir de forma racional para a formação de um sujeito disciplinado e consciente dos próprios deveres (CAMBI, 1999).

Esse pensamento ganha evidência, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, impulsionado pelas ideias liberais, tais como: liberdade de aprender, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a laicidade. Boto (2006, p.600) salienta que

[...] o movimento da Educação Nova propõe o que considera ser uma verdadeira revolução no campo da pedagogia. A ideia de escola para todos era já praticamente um consenso. Sucede que a estrutura da escola, tal como ela existia, era tida por insuficiente. Tratava-se, no parecer dos renovadores, de transformar a escola, tendo em vista o êxito do ensino.

A Educação Nova é uma corrente pedagógica que pretende “[...] mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo” (LUZURIAGA, 2001, p. 227). Esta pedagogia foi também denominada de “Escola Nova”, constituindo-se, efetivamente, no final do século XIX e início do XX (CAMBI, 1999), em virtude das novas demandas econômicas, sociais e políticas vigentes na sociedade, Cunha (1986, p.122) destaca que

[...] a proposta da Escola Nova encontra-se centrada no pensamento liberal, elemento congregador das forças que, reunidas, buscavam um novo modelo de escola para uma sociedade que se queria representativa e democrática. Uma escola que se caracterizasse como mantenedora dos valores humanos e, ao mesmo tempo, de agilizadora do processo de desenvolvimento.

A escola começa a ser pensada como instituição essencial para o desenvolvimento e para a formação de um novo homem, referenciada nos ideais democráticos, considerados um dos principais pilares da nova ordem social. Essa demanda do campo político irá interferir diretamente no âmbito educacional. Para Cambi (1999, p.153)

[...] a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade. Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovadoras partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado.

Assim, a escola passou a ser concebida como instituição responsável pela transformação do homem e da sociedade. Essa mudança individual e social, almejada por meio da Educação, evidencia a necessidade de transformação das teorizações pedagógicas, dado a pedagogia tradicional ser considerada inadequada para a formação desse novo homem. De acordo com Cambi (1999, p.513), dessa forma, realizou-se

[...] uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano “operatório” como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático.

Esse novo ideal de educação foi difundido predominantemente na Europa e nos Estados Unidos, tendo como característica comum a

centralidade na atividade da criança. A infância passou a ser concebida como uma fase de desenvolvimento não só motor, mas, também, psíquico, necessitando, portanto, de um trabalho pedagógico que potencializasse sua livre manifestação, a qual é, por natureza, espontaneamente ativa (CAMBI, 1999).

Na Europa, o movimento da Pedagogia Nova desenvolve-se na Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Bélgica, Suíça, Itália e Espanha (LUZURIAGA, 2001). Nos Estados Unidos, o movimento ativista ganha evidência, sobretudo, a partir das ideias de Dewey e seu ativismo pragmatista, e de Kilpatrick por meio do método de projetos, o que demonstra a ampla aceitação desses dois teóricos na América e na Europa (CAMBI, 1999).

Evidencia Luzuriaga (2001, p.238) que o método da Educação Nova desenvolvido nesses países apresenta, do ponto de vista histórico, algumas características que podem ser assim resumidas:

[...] os métodos que primeiro surgiram na Educação Nova, acentuaram o caráter individual do trabalho escolar, tal como faz o método Montessori. A essa tendência individualizadora sucedeu, mas sem abandoná-la de todo, uma nota mais coletiva no trabalho, tal como no método Decroly. Com o decorrer do tempo, esse caráter se veio acentuando até chegar nos métodos francamente coletivos, como o de projetos, de equipes, etc. Finalmente, o acento coletivizador do trabalho escolar trasladou-se para o espaço social, e deu lugar a experiências como as da autonomia dos alunos e da comunidade escolar.

De modo geral, a Educação Nova pautou-se, predominantemente, em uma ideologia democrática e progressista, “[...] inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais [...]” (CAMBI, 1999, p. 515).

Para o desenvolvimento dessa pedagogia, alguns temas são considerados basilares. Conforme Cambi (1999, p. 526-7), os grandes temas do ativismo centram-se:

1. no “puericentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo;
2. na valorização do

“fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para aprendizagem; 5. na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. no “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. no “anti-intelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte dos docentes.

A Educação Nova colocou em evidência a criança, seus interesses e necessidades, seu desenvolvimento psicológico, motor e intelectual. Chamou a atenção para a infância como uma fase importante para o desenvolvimento de aprendizagens. Defendeu a ideia de reformar a sociedade através da Educação. Por isso, renovar a escola significa renovar a sociedade.

Nesse sentido, as ideias de John Dewey (1859-1952) ganharam centralidade. Boto (2006, p 601) assevera que, se constituindo como aporte teórico fundamental na sistematização do pensamento liberal no campo educacional, ele foi

Representante do pragmatismo, Dewey desenvolve sua perspectiva acerca da educação a partir de uma particular interpretação das próprias ideias de cultura e de democracia. Sendo assim, trabalhar a concepção de ensino desse autor significa dialogar com uma perspectiva ampla de sociedade, o que envolve uma singular percepção de tempo e da ideia de História.

Dewey foi um dos mais importantes teóricos dos ideais escolanovistas. Considerava que na sala de aula faltava a vivência da organização social; tal ausência era um dos principais problemas da escola

humanística. Para Dewey (2002, p. 24), “[...] a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente”.

Dewey criticou o papel dos professores, a falta de interatividade, o formalismo, a importância da memorização (ao contrário da construção do conhecimento), a competição entre os alunos e, acima de tudo, o professor autoritário. Por isso, a escola não favorecia o desenvolvimento integral do aluno, não valorizava a criatividade, não despertava o princípio da autonomia e os ideais da democracia – valores considerados fundamentais para a pedagogia ativa. Dewey (2002, p. 25) destaca:

Quando o trabalho escolar consiste apenas em decorar as lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem. Quando está em curso um trabalho activo, tudo isto muda. Ajudar os outros, em vez de ser uma forma de caridade que empobrece o destinatário, é apenas e só um auxílio para libertar as faculdades e incentivar aquele que é ajudado. Um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou malsucedidas; torna-se a nota dominante das aulas. A emulação, quando surge, diz respeito à comparação entre indivíduos não no tocante a quantidade de informação pessoalmente absorvida, mas com referência à qualidade do trabalho produzido – o genuíno padrão comunitário de valor. Dum modo informal, mas nem por isso menos nítido, a vida escolar organiza-se em bases sociais.

Dewey pressupõe que o espírito inovador favorece a iniciativa e a independência do indivíduo, resultando na autonomia e no autogoverno dos estudantes, virtudes consideradas indispensáveis para uma sociedade realmente democrática.

Para o autor, vida-experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola é possibilitar a reconstrução permanente da vida em sociedade. A Educação é uma necessidade social, os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo suas crenças, ideias e conhecimentos (DEWEY, 2002).

A escola deveria favorecer a convivência harmoniosa entre os alunos por meio do desenvolvimento de atividades comuns que despertassem o espírito democrático. A democracia era a tônica do pensamento renovador de Dewey. Assim, a escola é pensada como uma comunidade em miniatura, cuja organização escolar deve estar de acordo com a organização social. Para Dewey (2002, p. 35):

Fazer isso significa transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e favorecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna admirável e harmoniosa.

Nesse sentido, Dewey (2002) propõe uma escola cuja referência esteja na intenção de inovar a prática pedagógica, por meio de um ensino ativo, dinâmico, que possibilitasse o desenvolvimento da natureza da criança, que, *a priori*, é ativa, precisando, no entanto, de um direcionamento, de uma organização. Sobre isso, comenta Dewey (2002, p. 26):

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se a vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária.

Nesta perspectiva, o currículo deve refletir os valores democráticos, por meio da organização do conhecimento, das atividades escolares e do governo estudantil. Nesta concepção, a escola é pensada como uma sociedade em miniatura, capaz de promover situações semelhantes às quais o aluno irá encontrar na sociedade, por isso, é importante estimular valores compatíveis com a vivência democrática na sociedade capitalista. Referindo-se a essa questão, Dewey (2002, p. 35) salienta:

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e favorecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna admirável e harmoniosa.

A escola é o principal espaço para o desenvolvimento de vivências das relações sociais estabelecidas na sociedade mais ampla. Por isso, deve desenvolver atividades que estimule a participação do aluno, seja por meio de projetos de ensino, ou nos espaços de organização coletiva da escola. O papel do professor é estimular a aprendizagem do educando, respeitando seu interesse e suas motivações.

O foco do currículo desloca-se, desse modo, do conteúdo para a forma, para a organização e para o interesse do aluno. Para Dewey (2002, p. 178), “A questão é a criança. São seus poderes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar”. Nessa perspectiva, o centro do processo ensino-aprendizagem deixa de ser o professor e passa a ser o aluno.

2 As ideias liberais na Educação brasileira

No Brasil, as ideias liberais começaram a ganhar forma e conteúdo no campo educacional a partir dos pareceres de Rui Barbosa⁴ sobre a Reforma Leôncio de Carvalho⁵ ocorrida no final do século XIX. Nesses pareceres, evidencia-se o pensamento conservador liberal e modernizador da educação brasileira. A defesa da liberdade de aprender é unânime entre

⁴ Rui Barbosa apresentou dois pareceres sobre a Reforma Leôncio de Carvalho. O primeiro foi apresentado na sessão de 13 de abril de 1882, sobre a “[...] Reforma do ensino Secundário e Superior e outro, apresentado na sessão de 12 de setembro de 1882 sobre a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública” (LOBO NETO, 2012, p. 1).

⁵ Regulamenta a instrução primária e secundária do município da Corte, os exames preparatórios na província e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Politécnica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.

os ilustrados da época, assim como a limitação dos poderes do Estado na área da Educação (NASCIMENTO, 1997).

A proposta de educação defendida por Rui Barbosa não correspondia aos problemas reais da sociedade brasileira – a questão era muito mais teórica que prática. Nascimento (1997, p.6) enfatiza que

[...] a principal clientela desta educação seria a elite rural latifundiária e escravocrata que vê nos estudos apenas uma ilustração para o exercício da dominação econômica social e política. Sua proposta é basicamente modernizar esta elite com uma educação científica [...].

Rui Barbosa defendia a educação superior de cultura humanística de tradição colonial e medieval, para atender aos interesses da elite brasileira. Na proposta, predominava o ensino jurídico de caráter humanístico e retórico, ao passo que o primário ficou abandonado e o ensino secundário nas mãos da iniciativa privada (NASCIMENTO, 1997).

Para Nascimento (1997, p. 118), “[...] pode-se afirmar com convicção que Rui Barbosa foi, na época dos pareceres sobre o ensino, um conservador liberal modernizador, procurando implementar no Brasil do fim do século XIX a escola burguesa”.

O pensamento liberal ganha proeminência no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Os principais teóricos desse período no campo educacional foram, sem dúvida, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que por meio de suas ideias difundiram o pensamento liberal no Brasil.

Inspirados nas ideais liberais, várias reformas educacionais foram promovidas no Brasil, vale destacar as reformas de Sampaio Dória (1920), em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco; e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930 (GADOTTI, 2006).

Essas reformas impulsionaram debates e questionamentos da educação jesuítica, considerada de “[...] caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (GADOTTI, 2006, p. 231). Os renovadores consideravam urgente a intervenção do Estado na organização do sistema escolar, destacando a importância da ênfase no método e nas ciências como elementos indispensáveis ao processo de ensinar, com uma crítica contundente ao conteúdo enciclopedista.

O movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que, de acordo com Gadotti (2006), foi fruto do projeto liberal de educação e objetivava reconstruir a sociedade através da Educação. Esse movimento expande-se com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932.

Esse Manifesto abre espaço para a organização das associações escolares, o debate e a proposição das diretrizes e bases da educação, através do Sistema Nacional de Educação (CNDE), que teve como objetivos maiores a organização e a fiscalização da Educação, em âmbito nacional. Desse modo, as ideias gestadas pelo movimento da Escola Nova difundiram-se pelo Brasil, influenciando professores, técnicos, gestores, entre outros profissionais da Educação.

A partir dos ideais liberais, os reformadores propuseram novas maneiras de ensinar e aprender, novas formas de se relacionar com o conhecimento e com os alunos, a primazia do fazer sobre o conhecer e o deslocamento do conteúdo para a forma. Essas ideias são basilares na pedagogia ativa, em que o professor é o facilitador da aprendizagem, é o mediador do saber.

Nesta perspectiva, a escola é considerada autônoma frente aos problemas sociais, ou seja, as relações de produção da vida material ficam do lado de fora da escola, não é problematizada na sala de aula, portanto, não fazem parte do currículo escolar. A dimensão política da Educação é

esvaziada, valorizando-se a dimensão técnica do ensino, o “saber fazer”, o domínio das ferramentas de ensinar. A escola continuou alheia aos problemas sociais, e a atividade docente continuou inteiramente autônoma em relação à política.

As ideias liberais foram sendo reformuladas para atender as demandas do capital, e no campo econômico-político, a designação que se consolidou foi o neoliberalismo (SAVIANI, 2008). A base desse novo pensamento estava assentada em um denominador comum: “o ataque ao Estado regulador e a defesa do retorno ao Estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116, *apud* SAVIANI, 2008, p. 427-428).

No âmbito educacional, de acordo com Saviani (2008, p. 428), as ideias neoliberais provocaram mudanças significativas: “[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à capacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, [...] a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”.

Saviani (2008, p. 432) destaca que no neoliberalismo reforça-se a importância da Educação para a formação do trabalhador. Todavia, há alterações significativas na lógica que orienta essas ideias. Por exemplo, a ideia de capital humano é ressignificada – se anteriormente, a lógica econômica centrava-se na coletividade, agora a lógica assenta-se nos interesses individuais. Para Saviani (2008, p.430)

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Deste modo, a Educação assume um caráter de produtividade, ou seja, de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado

de trabalho, portanto, os interesses do capital. Por esse prisma, buscou-se promover reformas educacionais para alinhar a Educação às novas exigências da economia, e as principais instituições responsáveis por essas orientações foram os organismos internacionais que representam o capital.

A pedagogia do ‘aprender a aprender’ sofre alterações para se adequar à nova realidade política e econômica, que exige um profissional flexível, com competências técnicas e cognitivas para se inserir no mercado de trabalho. Assim, “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. (SAVIANI, 2008, p. 432). Por isso, a Educação deve desenvolver nos alunos a competência de continuar aprendendo para se adaptar às necessidades do mercado de trabalho.

3 As bases do pensamento liberal em tempos de pandemia

O mundo tomou conhecimento do Novo Coronavírus ainda no ano de 2019, e em fevereiro de 2020 o Brasil confirmou o primeiro caso de Covid-19 – tratava-se de um homem que havia chegado de viagem da Itália. Em março desse mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia.

O avanço da Covid-19 no Brasil levou ao fechamento das unidades escolares de todas as regiões do país e a disseminação dos interesses do capital no campo educacional, pois conforme Fiera, Evangelista e Flores (2020), em abril do corrente ano, foi iniciado um intenso debate virtual entre o movimento Todos pela Educação (TPE), Banco Mundial (BM), o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME) e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). Ainda, consoante Fiera, Evangelista e Flores (2020, p. 22), dentre os objetivos do encontro, destacam-se: “[...] mostrar o alcance organizativo e de gestão dos promotores no território nacional e difundir a

perspectiva de ‘ensino remoto durante a pandemia, a ser mantido após’, tal como acordado entre os sujeitos hegemônicos no debate – nuance não revelada.”

Ainda em abril de 2020 o movimento TPE lançou a Nota Técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, cujo objetivo gira em torno da “preocupação” com a completa paralisação das atividades escolares e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, sobretudo, aqueles oriundos dos “Ensinos Fundamental e Médio, estratégias que incentivem e apoiem atividades a distância se tornam essenciais para reduzir os potenciais efeitos da crise na Educação.” (Todos pela Educação, 2020, p. 9). Com isso, o movimento TPE defende urgência nas discussões sobre normatização da equivalência das atividades realizadas a distância pelos Conselhos de Educação (nacional, estaduais ou municipais).

A participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais brasileira não é algo restrito aos tempos de pandemia, ou seja, sua presença intensificada na década de 1990, com o discurso de que a aprendizagem é direito de todos, tem se constituído em fortes aliados na implantação das ideias liberais no campo da Educação.

Neste momento de pandemia, esse discurso ressurgiu ressignificado com a defesa do direito dos mais vulneráveis ao ensino, à educação, à aprendizagem. A defesa da aprendizagem da classe trabalhadora escamoteia sua real intenção, que é a de “[...] produzir consenso para manter a hegemonia burguesa sobre conteúdos e métodos remotos de aprendizagem, tendo em vista viabilizar, de um só golpe, a subordinação das mentes e a expansão do mercado” (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020, p. 26).

Para Soares (2020), a pandemia possibilitou que os neoliberais trouxessem à tona, não por esquecimento, mas por resistência, um projeto que há muito faz parte das aspirações de governos e empresas privadas, a educação a distância, que se apresentou como uma solução pragmática para a crise provocada pela Covid-19. No entanto, Soares (2020) alerta que longe de ser uma solução restrita aos tempos de pandemia, possivelmente a

educação a distância se constituirá em um legado desse período, em que sua manutenção será defendida por aqueles que buscam “vender” os serviços que são entendidos como “responsabilidades do Estado”, procurando atender às novas exigências do capitalismo, para quem a escola, o professor e o ensino estão obsoletos, sendo necessário inovar a prática pedagógica, a partir do uso de tecnologias e redução dos investimentos em educação. Assim, de acordo com Soares (2020, p. 6), “[...] a pandemia, longe de enterrar o neoliberalismo, acelera seu entranhamento, reforça a política que já vinha em curso mais lentamente. Utilizam-se da retórica da enorme crise que está por vir para anunciar suas medidas de cortes de salários, flexibilização de direitos trabalhistas”. Martins (2020, p.19) evidencia

O projeto de ensino a distância está dentro um escopo de precarizar e mercantilizar o ensino ainda mais, tanto para professores quanto para estudantes, em favor dos oligopólios educacionais e do capital. Nesse sentido a pandemia pode ser instrumentalizada e se tornar laboratório de testes desse modelo de educação a distância e se a educação já é atravessada por desigualdades estruturais essa modalidade de ensino prejudicaria ainda mais a classe trabalhador.

Soares (2020) esclarece que a modalidade educação a distância apresenta inúmeras vantagens por reduzir substancialmente os investimentos em Educação, abrir um lucrativo mercado e possibilitar a expansão do ensino em um curto espaço de tempo. Porém, Soares (2020) ressalta as desvantagens dessa modalidade de ensino, sobretudo, pela forma aligeirada como está sendo ampliada, por desconsiderar que parcela significativa da população não possui computadores em casa, incluindo parte do professorado, e a dificuldade de docentes em manejar as novas tecnologias, tendo que organizar diferentes recursos para “interagir” minimamente com os discentes, quais sejam: videoaulas, *podcast*, uso de redes sociais, etc.

A proposta da educação a distância, para os tempos de pandemia, reafirma a dualidade historicamente reproduzida nas políticas educacionais que reverberam na relação escola pública *versus* escolas particulares,

educação para a classe trabalhadora e para a elite. Gramsci (1971) já denunciava que a escolarização recebida pela maior parte da classe subalterna difere daquela destinada a burguesia. Para ele, o sistema escolar tem por base a divisão por classe social, sendo ele parte do aparelho ideológico burguês, é, pois, contribuinte da hegemonia burguesa. Ressalta Santos (2020, p.21) que

Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos *mídia* e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

De acordo com Soares (2020), não foi a pandemia da Covid-19 que criou a crise que estamos vivenciando, ela contribui para sua explicitação, ocultada pela retórica da igualdade. Decerto que o Coronavírus não faz distinção de classe, raça, gênero, etc., mas é fundamental registramos que ele é muito mais letal nas camadas populares, que têm pouco ou nenhum acesso à saúde, vivem em condições precárias, têm uma alimentação deficitária, desenvolvem atividades informais e são usuários do transporte público, não têm acesso ao saneamento básico e muitos desenvolvem atividades laborais insalubres, fruto do modelo de produção capitalista.

Santos (2020) entende que a pandemia do Novo Coronavírus é uma entre as muitas manifestações do modelo de sociedade que começou a se impor a partir do século XVII, porém elucida não ser essa a crise mais grave, pois há muito convivemos com problemas ecológicos, provocados principalmente pelo uso excessivo dos recursos naturais, emissão de gases, poluição dos rios, mares, desmatamento, etc. A pandemia do Novo Coronavírus assusta pela proporção, visto que atingiu todos os países, porém ela é o reflexo da relação estabelecida entre homem e natureza, definida pelo modelo de produção capitalista que se impõe a todas as nações.

Ao contrário da retórica do consenso produzida pelo discurso neoliberal e conservador de que não há outro modelo de produção e de sociedade, a pandemia evidencia que falta ao sistema político democrático

promover discussões em que se criem novas alternativas que em algum momento apontarão novas possibilidades de sociedade. Santos (2020, p.6) enuncia:

Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível.

Contudo, Santos (2020) entende que uma das discussões necessárias, nesses tempos de pandemia, é a educação da classe subalterna, liderada pelos organismos multilaterais, tão influentes na definição das políticas educacionais brasileira, que “pavimentam” o caminho para a expansão das ideias liberais na Educação, e o avanço feroz do setor privado, transformando o direito à educação em serviços, em que a figura do professor se torna secundária, e ainda retira da educação seu caráter político, dado o uso de tecnologia como mediadora do ensino.

Apesar de nesse momento de crise, imposto pela realidade pandêmica da Covid-19, o uso das tecnologias pode se fazer necessário, porém não deve ser confundido com a escolha de uma modalidade que se acredita ser replicável em todo o território nacional. Assim, Lima e Bernardes (2020, p. 37) esclarecem que

[...] a Educação a Distância envolve desde o início uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, atividades e aulas síncronas e assíncronas, suporte constante de tutores, amplas estratégias de abordagens, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagens) previamente conhecidas pelos professores e tutores, etc.

Entretanto, as atividades remotas emergenciais assim se caracterizam: “Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento” (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 37).

Embora a proposta de ensino remoto possa parecer desprezível, buscando apenas o cumprimento das horas letivas estabelecidas pela Medida Provisória⁶, visto que houve a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos, porém manteve-se a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas anuais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n.º 9.394/1996), Clozana (2020, p. 26) entende que por meio dessa alteração, abre-se uma porta de entrada para a mercantilização da educação, e a “[...] lógica é a de que a transmissão de conteúdos não pode parar e, para isso, as instituições precisam se valer de práticas não presenciais”. Isso impacta nos sistemas educativos, nas famílias e no corpo docente, que sofre pressões e ataques quanto a qualidade da educação, sendo responsabilizado e culpabilizado pela não aprendizagem dos educandos. Isso está impactando também as famílias e acirrando debates sobre o ensino através de tais práticas, que são novas para muitas instituições. Soares (2020 p.9) acentua que

A flexibilização do ambiente escolar centraliza os conteúdos e constringe outras abordagens distintas da “oficial” limitando outras opiniões, contrapontos e discussão de temas considerados polêmicos. Apesar de a figura do professor ainda existir, ele está coagido, encontra-se submetido à constante vigilância e controle das secretarias de educação, das direções das escolas e dos pais. Depois de inúmeros filtros, os conteúdos e as aulas que sobram são enxutos, o professor-holograma vai perdendo sua autonomia e passa a ser apenas um ser que dá voz a falas que não o pertencem, ou que não exprimem realmente o que pensa.

O ensino remoto, em tempos de pandemia, centraliza os conteúdos, retirando da educação seu caráter político, alargando as desigualdades entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da elite, mantendo a formação mínima necessária para o atendimento dos interesses do capital, precarizando ainda mais a educação da classe subalternizada e ampliando os interesses do capital no campo educacional. De acordo com Soares (2020, p. 6), “[...] a pandemia vem apontando para o aprofundamento de

⁶ Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br>.

duas tendências do projeto neoliberal brasileiro, quais sejam: a ampliação da educação a distância e a militarização das escolas”.

Para Soares (2020), embora tais projetos, apesar de estarem pautados em técnicas distintas, o primeiro na flexibilização do ensino (em uma aparência de desordem) e o segundo, na rigidez do ambiente escolar (em uma aparente ordem absoluta), complementam-se ao atenderem a dois objetivos comuns: a ultracentralização da educação e o controle sobre os corpos e mentes.

O controle se manifesta por meio dos conteúdos, dos métodos e da formação docente. A pandemia, no entendimento de Soares (2020), expõe o professor a trabalhar muito mais e lançar-se a caminhos poucos conhecidos, que é o uso das tecnologias para a manutenção das atividades escolares. Soares (2020) reitera, ainda, a possibilidade de o ensino sair do ambiente escolar, enquanto estrutura física, passando a acontecer em ambientes virtuais, constitui-se em uma das grandes apostas do capital, pois para um modelo que busca trabalhadores flexíveis, nada mais integrado a essa dinâmica que uma educação igualmente flexível que atenda aos seus interesses.

Cabe destacar que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19).

Soares (2020) denuncia que as ditas atividades virtuais, muitas vezes, acabam se constituindo em mero aprofundamento das metodologias tradicionais (exercícios, correções, aulas expositivas), e não em um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem. Soares (2020) vai denominar esse processo como “modernidade conservadora na educação”, isto é, o uso do novo para manter o pensamento dominante.

Fiera, Evangelista e Flores (2020) alertam sobre o discurso pautado no consenso de que os menos favorecidos serão beneficiados ou terão o direito à aprendizagem assegurados, quando na verdade o que teremos é

o aprofundamento das desigualdades já existentes, provocadas pelo modelo de produção defendido por aqueles que se dizem preocupados com a educação da classe trabalhadora. O que de fato se busca é ampliar os domínios do capital sobre o público: “Empresas do ‘ramo educacional’, nacionais e estrangeiras aproveitam essa ‘janela de oportunidades’ aberta pelo massacre à classe trabalhadora, sob o contorno de louvável preocupação com a aprendizagem, e potencializam a venda de seus produtos” (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020, p. 24).

Mais uma vez a responsabilização sobre a aprendizagem dos alunos e as condições em que vivem recai sobre a escola, ocultando que as desigualdades sociais são fruto do modo de produção capitalista da vida material, que mesmo em tempos de pandemia avança e intensifica o discurso sobre a necessidade de inovação da escola, dos processos educativos e dos docentes. Contudo, “[...] o discurso da modernidade, na prática, esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces, convênios, cooperativa etc. é a privatização crescente e desmonte da escola pública” (FRIGOTTO, 2010, p. 1996).

A crise provocada pelo Novo Coronavírus é reflexo do modelo de sociedade que temos, de modo que, para Santos (2020), as pandemias serão cada vez mais presentes e intensas, e não há como mudar essa realidade se não rompermos como o capitalismo, que se pauta sobre a expropriação da força de trabalho do homem, da exploração desmedida dos recursos naturais, da produção das desigualdades, da pobreza e da violência.

Porém, Santos (2020) entende que essa mudança não ocorrerá no momento pós-pandemia, pois tudo que se busca é voltar ao “normal”, ao trabalho, aos centros comerciais, aos shoppings, etc. A superação do modelo de produção atual só será possível por meio de uma educação que ajude a classe trabalhadora se perceber como explorada, por meio da formação de intelectuais orgânicos, capazes de ajudar seus pares a refletir sobre as bases que estão estruturadas as relações capitalistas de produção. Santos (2020, p.14) destaca que

Os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. De outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua linguagem e entender as suas inquietações.

A superação da sociedade capitalista deve ser um dos compromissos da Educação, cuja base deverá assentar-se na formação humana da classe trabalhadora, que proponha novas possibilidades de constituir uma sociedade em que possamos viver alicerçados em princípios justos e solidários.

Considerações Finais

O movimento em prol de uma educação nova efetiva-se teórica e praticamente no final do século XIX, principalmente nos contextos europeu e norte-americano, e sua disseminação no Brasil começa com os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma de ensino Leôncio de Carvalho, no final do século XIX. Nesses pareceres evidencia-se a defesa dos ideais liberais.

Todavia, essas ideias ganham terreno no Brasil, principalmente nos anos de 1920. Nesse período, há a crença de que a transformação da sociedade passa pela transformação do homem e, nesse aspecto, a educação tem um papel fundamental, sendo considerada a principal alavanca para conduzir a nação à altura dos países mais “civilizados do século”.

Porém, a Pedagogia Nova não contribuiu para a transformação social, nem tão pouco para a equidade educacional. O acesso à educação, condição fundamental para a formação do homem novo, continuou restrito a uma pequena parcela da população, acirrando ainda mais as desigualdades sociais.

O pensamento liberal, ao problematizar as metodologias da Pedagogia Tradicional, propôs uma revisão não só na forma de ensinar, mas também na concepção de aprendizagem, de construção do conhecimento, de organização do currículo escolar. Desse modo, contribuiu para a organização escolar brasileira, para o desenvolvimento do pensamento

curricular no Brasil, influenciou a prática pedagógica de muitos professores brasileiros e, ainda hoje, mantém relação com a atualidade.

Nesse contexto, a pandemia no Brasil evidenciou não apenas a fragilidade do Estado brasileiro, no enfrentamento à Covid-19, como também possibilitou o avanço da mercantilização de elementos básicos cuja responsabilidade deveria ser do Estado. A pandemia expôs a habilidade de reestruturação do capital, igualmente sua responsabilidade na produção das desigualdades sociais, pois embora o Novo Coronavírus não faça distinção entre classes, é sabido que ele foi muito mais letal nas classes subalternas, expondo as condições precárias em que vivem a maioria da população brasileira, sem acesso a saneamento básico, pouco ou nenhum acesso a saúde, atividades laborais degradantes, alimentação deficitária, transporte público superlotado etc.

A crise que temos hoje é fruto desse modelo de produção que degrada o meio ambiente, explora a força de trabalho. Por isso, não vemos solução para o problema que ora vivemos sem mudança radical nos modos de produção da vida material. Nesse modelo de desenvolvimento econômico, as pandemias serão cada vez mais recorrentes, pois elas são respostas à relação estabelecida entre homem e natureza, essa realidade só poderá ser modificada por meio da substituição do modelo de produção hegemônico da sociedade contemporânea.

A pandemia suscitou no campo educacional o ressurgimento de “antigos” projetos dos grupos hegemônicos, como por exemplo, a inserção da educação a distância na Educação Básica, pautados no discurso do compromisso com a aprendizagem dos grupos menos favorecidos. Deste modo, os grupos privados de educação vão ampliando seus domínios sobre o sistema público de ensino, precarizando ainda mais a educação dos filhos da classe trabalhadora, mantendo a dualidade entre a escolarização ofertada para estes, e para os filhos da elite.

Outro elemento importante a destacar, na educação em tempos de pandemia, diz respeito ao currículo, que deve ater-se apenas ao estabelecido nos direitos de aprendizagem postos na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), expressos em competências gerais de aprendizagem. Todavia, embora as aulas sejam mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação, os métodos de ensino continuam pautados na pedagogia tradicional. É o velho travestido de novo. Ainda cabe destacar a condição do professor nesse processo, que tem sua prática controlada pelas secretarias de educação, pelas famílias e pela comunidade em geral. Assim, temos o controle de corpos e mentes de professores e educandos e, acima de tudo, temos a despolitização do ato de educar.

O avanço dos ideários liberais na educação em tempos de pandemia apresenta-se na interferência dos organismos multilaterais na política educacional brasileira, no avanço do capital nacional e estrangeiro sobre a oferta da educação e, por conseguinte, sua despolitização, em que a aprendizagem se limita aos cumprimentos das horas anuais e o repasse dos conteúdos mínimos estabelecidos nos currículos oficiais. Portanto, a pandemia representou para os grupos hegemônicos o avanço sobre o público, maior inserção do setor privado na Educação e a manutenção do capitalismo como modelo dominante; contudo, a pandemia também tem possibilitado resistência e a defesa da educação pública e estatal.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 1-60.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24. ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>

en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 25 ago. 2020.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3, v. 60, p. 599-619, set./dez. 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 1-60.

CLOZANA, Angélica. Perspectivas das políticas públicas para educação e formação de professores/as no atual contexto político brasileiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15125>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alves e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FIERA, Leticia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES, Sáva Bona V. et. al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Vol. 1. p. 21-28. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a30-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES Marcus. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In: SOARES, Sávaia Bona V. et. al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Vol. 1. p. 35-44. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a30-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Leôncio de Carvalho (1847-1912) e a educação imperial. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 15, p. 1-39, 2012. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/LeoncioCarvTN15_12.11.28.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Nacional, 2001. (Atualidades pedagógicas, 59).

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. vol. 1. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, João Rodrigo V. Educação como lócus da luta de classes na pandemia. In: SOARES, Sávaia Bona V. et. al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Vol. 1. p. 15-19. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a30-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora**: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp, 1997. (Coleção Memória de Educação).

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, v. XX).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa.

Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos; revisão técnica de Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. (Coleção Eliseu Alves).

SOARES, Sália Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In:

SOARES, Sália Bona V. et. al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**.

Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Vol. 1. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a30-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: “Ensino a distância na Educação Básica frente à

pandemia da Covid-19”, abril 2020 Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 24 ago. 2020.

**A Escola Pública no Marajó:
resistência e luta por direitos frente à extrema
Desigualdade Social e Crise Sanitária**

*Eliane Miranda Costa*¹
*Eunápio Dutra Do Carmo*²

Introdução

Na Amazônia Marajoara, como em todo Brasil, a pandemia (COVID-19³) exacerbou o complexo contexto de desigualdade social resultante de uma política neoliberal, autoritária e racista, baseada nos vetores de mercado e na necropolítica. A precarização das condições de saúde e da rede de ensino é um dos exemplos emblemáticos das múltiplas expressões da questão social que se aprofunda nestes tempos, mas que faz parte da dinâmica histórica da exploração capitalista nessa região.

Cabe sinalizar que no Marajó se concentra o maior nível de desigualdade social do Brasil, e entre os problemas evidenciados, a falta de água potável e a informalidade são fatores que implicam diretamente no combate à COVID-19 na região. Isso porque tal ação requer cuidado integral,

¹ Doutora em Antropologia. Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Cidade de Breves, Estado do Pará. E-mail: elianec@ufpa.br.

² Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Cidade de Breves, Estado do Pará. E-mail: eunapioducarmo@gmail.com

³ O vírus *Sars-Cov-2*, chamado de Novo Coronavírus (COVID-19), identificado na província de Wuhan (China) e relatado pela primeira vez à OMS (Organização Mundial da Saúde) no dia 31 de dezembro de 2019, teve o primeiro caso diagnosticado no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020. Hoje o número de infectados corresponde a 3, 9 milhões e vítimas é de 120, 9 mil. O país ocupa o segundo lugar em números de contágios e mortos (FOLHA DE S. PAULO, 2020).

alimentação nutricional e distanciamento social, ou seja, fatores que, diante de um contexto de extrema desigualdade social, configuram-se como grandes desafios. Daí questionarmos como falar em aulas remotas em habitações sem infraestrutura, de um único compartimento e, em muitos casos, sem algum mobiliário. Quem vai aprender em contextos com insegurança alimentar, sem água potável, energia elétrica e um espaço inadequado para o estudo. Parece afronta qualquer iniciativa que apresente celulares e televisões como mediadores de aprendizagem em contraste com a realidade de comunidades que vivem em situações precárias.

A centralidade da escola segue em disputa nos tempos de pandemia com perdas de direito e a assustadora precarização que acabam sendo estruturais para um sistema que elege quem deve e quem não deve estudar. Nessa disputa, de um lado há aqueles que empurram a escola na condição de “preparada” para as aulas remotas como prótese para sua sujeição ao tecnicismo, e de outro, há aqueles que pensam a escola como reverberação de todas as condições de precarização da sociedade e entendem que a mesma não está apartada dos dramas das vidas perdidas, por isso não tem condições sociopsicológicas e de infraestrutura para um ambiente de aprendizagem em tempos de pandemia.

Diante dessa conjuntura, o propósito maior deste texto é analisar a escola pública marajoara a partir da realidade do município de Breves, considerando o contexto de extrema desigualdade social e crise sanitária, bem como o avanço das políticas de privatização e mercantilização da educação. Trata-se de um texto de caráter bibliográfico e documental que tem como fontes obras de autores que possibilitaram tratar o tema em questão e notas técnicas sobre a pandemia, especialmente a Nota Técnica 01/2020, do Museu Emílio Goeldi (VIEIRA *et al.*, 2020), e a Nota Técnica 01/2020, do Campus Universitário do Marajó Breves (MATOS *et al.*, 2020). A análise busca sustentação em uma abordagem crítica e interdisciplinar, evidenciando os debates contemporâneos sobre a pandemia.

Neste exercício, duas ideias-forças atravessam nossas análises: a estreita relação entre os direitos impede qualquer iniciativa reducionista na área da Educação durante a pandemia; e a ditadura do mercado na educação também está sendo operada na crise sanitária. Para tanto, as reflexões estão estruturadas, além desta Introdução e Considerações finais, em três tópicos. A seguir, apresentamos as correlações entre neoliberalismo e os projetos de educação em disputa na pandemia. O segundo tópico, discorre-se sobre as narrativas acerca da escola pública e sua apropriação na crise sanitária. Na sequência, trata-se das escolas marajoaras e como o direito à educação é negado na região.

1 Projetos de Educação, Estado neoliberal e a encruzilhada intensificada na crise sanitária

Como mencionado, na Amazônia Marajoara e em todo território brasileiro, a crise sanitária implodida pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) escancara, entre as inúmeras vulnerabilidades sociais, a desigualdade educacional que tem se aprofundado mais ainda com o Governo Bolsonaro e um discurso eivado de equívocos, no qual culpabiliza o pensador Paulo Freire e os professores pelo fracasso da educação pública brasileira. O vírus não é responsável pelas crises, apenas potencializou as evidências de uma sociedade caótica aprisionada ao modelo de desenvolvimento capitalista que produz barbárie, recessão, desemprego, destruição ambiental e catástrofes sanitárias.

À luz de *fake news*, o Governo Federal promove a desordem e o ataque aos princípios democráticos – um jogo que indica claramente a defesa da educação e da escola pública como um bem mercadejável (GRANEMANN, 2007), e não um direito subjetivo e inalienável, como estabelece a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), um direito que, aliás, foi escavado e conquistado no calor das lutas e reivindicações organizadas pelos coletivos sociais (FREITAS, 2018).

Está em curso, desde o golpe, em 2016⁴, o desmonte da educação pública por vários fatores, como a privatização ilimitada, o descrédito da ciência (sobretudo das Ciências Humanas e Sociais), a estagnação ou redução do financiamento público (com a aprovação da PEC 241/55-2016, que inviabiliza o cumprimento de inúmeras metas do Plano Nacional de Educação-PNE), a expansão da educação privada, a defesa de uma Escola sem partido, de uma Educação aos moldes *homeschooling* (“educação doméstica”), a militarização das escolas, entre outros. São matrizes de um projeto societal que, se sustentando no capital neoliberal e suas formas neofacistas, parasitárias, racistas e excludentes, promove o aniquilamento do Estado Democrático de Direito (OLIVEIRA, 2009; FREITAS, 2018; HAGE *et al.*, 2020).

Uma análise da conjuntura, articulada na perspectiva da totalidade social, permite constatar que os ataques aos princípios democráticos e aos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora não são coisas do agora, pois não estamos, como alerta Frigotto (2003, p. 29), “[...] diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro das novas formas da sociabilidade capitalista”. Também sobre o tema, Lima e Sena (2020) nos lembram que a introdução da lógica capitalista no campo educacional deu-se de modo processual e corresponde às transformações no mundo do trabalho e da reprodução capitalista em escala global. Portanto, ambos os autores são enfáticos em considerar que nas últimas décadas há ataques sistemáticos às dimensões humanas e educativas na sociedade contemporânea, cujo aspecto central é a submissão ao capital e suas amplas formas de dominação.

Nos países da periferia do capitalismo, a inserção da lógica neoliberal tem como marco a década de 1990, período que no Brasil, conforme esses

⁴ O “Golpe de 2016” foi uma ação político-econômica, ocorrida contra a presidente Dilma Rousseff, para atender a confluência do imperialismo do capital internacional financeiro com a elite burguesa nacional juntamente com a classe jurídica e a mídia corporativa. Esta coalizão acionou um conjunto de elementos no âmbito político, financeiro, jurídico e de comunicação, criando um ambiente distorcido e manipulando a sociedade para o *impeachment* da presidente. Desta feita, a agenda neoliberal de austeridade e privatização somando ao corte aos gastos sociais pode avançar no país em detrimento das políticas sociais e soberania nacional. Por outro lado, foi também importante a mobilização e resistência da sociedade civil e movimentos sociais que conseguiram impor a narrativa de “Golpe” mesmo com a hegemonia da comunicação (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018)

autores, “[...] foi marcante para a educação brasileira” (LIMA; SENA, 2020, p. 11), em função de avanços importantes, como a aprovação da LDB (Lei n.º 9.394/1996) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Mas é também nesta década que se verifica a inserção de princípios neoliberais e neoconservadores nas políticas educacionais, pactuados pelos organismos multilaterais, legítimos representantes do capitalismo internacional (FRIGOTTO, 2003; FREITAS, 2018, LIMA; SENA, 2020). O que se percebe, de fato, é a escala das políticas de ajuste fiscal que impõem normas e metas doravante às agendas de financeirização e as diretrizes da economia de mercado com rebatimento direto para a precarização das políticas públicas de escala maior para a sociedade.

Tomou forma sob tal lógica uma educação de caráter instrumental consubstanciada pela “teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2003, p. 42). Nesse terreno, ganhou força um currículo alinhado aos pressupostos de uma pedagogia tecnicista, em vista de proporcionar ao sujeito determinados conhecimentos, habilidades e atitudes, capaz de potencializá-lo aos desígnios do mercado. Com efeito, entraram em cena os conceitos de competências, habilidades, flexibilidade, qualidade, entre outros, referendados à época pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Esses conceitos e perspectivas teóricas se insurgem no contemporâneo com bastante fôlego a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF-Formação), eixos estruturantes da política educacional que, orientados pela lógica mercantilista, impõem mudanças ao campo do currículo e da formação.

É possível sugerir que o conjunto dessas reformas e seus desdobramentos nas práticas de ensino atendendo a requisição da bandeira do irracionalismo meritocrático neoliberal e neoconservador vêm sendo instituídos pelo Estado, sem a devida transparência e participação efetiva da sociedade, uma reforma educacional para atender as novas demandas do capitalismo integrado ao grande capital, as quais primam pela eficiência,

produtividade e competitividade – todas atreladas aos princípios da “formação empreendedora”. Fazem parte desse combo da maldade a BNCC, a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNCF, dentre outras ações.

A leitura atenta desse processo reformista deixa evidente que a BNCC e a BNC de Formação se apresentam como elementos matriciais do capitalismo neoliberal, intensificado por uma nova roupagem da “teoria do capital humano”. Alinhadas ao Sistema Nacional e Internacional de Avaliação, indicam ser interesse cabal do Estado neoliberal a padronização, a homogeneização e a elitização da educação pública brasileira à revelia da lógica mercantilista. O conjunto dessas ações privilegia a tríade mercado, privatização e nova inteligibilidade, baseada no capital humano, corroborando a ideologia central da estruturação do capital, como nunca antes visto, assentada na contínua extração do valor, contando com bases tecnológicas, mediante a exploração da força e da inteligência do corpo humano (ANTUNES, 2018).

No entendimento de Hage et al. (2020, p. 171),

[...] a BNCC e a BNCF configuram-se como mecanismos de padronização para o controle dos conhecimentos, das identidades e das territorialidades dos estudantes, da atuação dos professores e professoras, da ação das escolas e dos cursos de formação de professores no Brasil, objetivando fornecer referências para o enfrentamento a esse processo nos distintos espaços de atuação em que nos inserimos.

As estratégias de reformas educacionais em curso fazem parte da agenda do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para o ensino no mundo. No Brasil, as fundações e os conglomerados empresariais vêm assumindo a condução desse processo. A ideia, em linhas gerais, corresponde à prestação de excelência educacional em sistema de serviço para escolas e faculdades com linha de ação no mercado, tratando alunos como consumidores finais e educação como janela de

oportunidade. A educação básica é alvo estratégico dessa lógica empresarial e necessária para a disseminação e sedimentação dos “novos valores educacionais”. O caráter desta expansão está na compra de escolas, como também de empresas produtoras de material didático, plataformas digitais e agências de consultoria educacional. Isso mostra que a financeirização do capital na educação brasileira não só vem ampliando a disputa pelo projeto de escola no país, como alarga a penetração do capital na educação básica, o que explica a implementação da BNCC e BNCF.

Os conglomerados do mercado da educação, articulados com os grandes grupos econômicos e bancários (a exemplo do Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna Fundação Lemann, Itaú Social, o Movimento Todos pela Educação, etc.), trazem a narrativa da reforma da educação como uma das suas demandas e exigências, pautados na necessidade de mudar o atual quadro do ensino no país, para atender as novas exigências do mundo contemporâneo.

No cenário pandêmico, com as aulas presenciais suspensas, o governo e as fundações de educação passaram a defender o ensino remoto, alegando preocupação com a educação dos filhos da classe trabalhadora. Assim, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n.º 5/2020, para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do Novo Coronavírus. Com tal prerrogativa, em muitas escolas públicas o uso da tecnologia tomou forma a partir da substituição da educação presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou adoção da modalidade a distância⁵.

Sem infraestrutura e um planejamento claro por parte do Estado, o ERE atendeu ao jogo político-econômico e midiático, impondo a professores e alunos o consumo de uma parafernália tecnológica sob a alegação de reduzir os danos provocados com o fechamento das escolas devido ao

⁵ É bom esclarecer que não se trata da Educação a Distância (EaD), modalidade com concepção, objetivos e diretrizes definidas, na qual estudantes, tutores e professores utilizam os meios tecnológicos como instrumentos de mediação didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Já as atividades remotas e a distância, adotadas nestes tempos de pandemia, são estratégias forjadas *no susto*, feitas de qualquer forma, isto é, sem uma arquitetura pedagógica organizada, por isso tudo cabe, aulas gravadas, *chats*, ambientes virtuais, atividades encaminhadas a casa dos alunos, e tantas outras.

Novo Coronavírus, e desse modo, garantir o suposto “direito à educação”. Levantamento realizado pelo G1 junto às secretarias estaduais, após 100 dias de suspensão das aulas presenciais no país para conter a pandemia de COVID-19, identificou que os estados e o Distrito Federal (DF) adotaram o ensino remoto em substituição das aulas presenciais (G1-EDUCAÇÃO, 2020). No caso da rede pública, a pesquisa constatou que houve um verdadeiro apagão. Fato que pode ser explicado pela precariedade infraestrutural das escolas e famílias, ignoradas pelos gestores. As dificuldades identificadas pela pesquisa dizem respeito ao acesso à Internet, a equipamentos como computador, celular com boa resolução, bem como espaço adequado para estudar. Acrescenta-se a esse quadro as condições da família, a escolarização dos pais/responsáveis, além da fragmentação do conhecimento, a precarização do trabalho docente, entre outros.

A análise desse quadro revela que o ERE representa uma forma precária do trabalho docente e a perda da qualidade do ensino e da aprendizagem, e com isso, promove o aumento da fragilidade e desigualdade educacional, ferindo assim o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 3º, §I), garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Defender o ERE nas escolas públicas indica claramente que não há uma preocupação com os problemas da educação pública e com a vida da população; ao contrário, demonstra-se preocupação e responsabilidade com o capital e seu lucro.

De igual modo, é a defesa de reabertura das escolas, que, por conseguinte, segue na contramão da recomendação dos cientistas e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Frigotto (2020), em artigo intitulado “A volta forçada às aulas presenciais e a imunidade de rebanho”, publicado no site “Brasil de Fato”, chama a atenção para a seguinte situação: “[...] as autoridades e grupos empresariais que estão defendendo a volta forçada às aulas presenciais no Brasil são os mesmos que defendem a imunidade de rebanho” (FRIGOTTO, 2020, *on-line*). Para tais sujeitos, as perdas de milhares de vidas não significam nada frente à perda dos lucros; por isso, com discursos irresponsáveis e irracionais, atacam o direito

à vida, sobretudo daqueles grupos que devido ao grau de pobreza ou miséria apresentam-se mais vulneráveis à COVID-19.

Autorizar a reabertura das escolas antes de uma vacina indica, além de cinismo e de uma postura antiética e desumana, a promoção “[...] consciente ou inconsciente de um genocídio social”. (FRIGOTTO, 2020, *online*). De acordo com estudos conduzidos pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o retorno às aulas coloca em risco a vida de 9,3 milhões de pessoas, correspondente a 4,4% da população do país (LACERDA, 2020). Isso significa que mais negros, indígenas, favelados, pobres, por ocuparem a situação de vulneráveis, serão exterminados. Fato que só revela a força da subalternização positivista e eugenista assumida pelo capital neoliberal.

Desta forma, ao toque do neoliberalismo desenha-se um projeto de (des)educação, com a defesa de uma escola privatizada, autoritária, fundamentalista cristã, com um currículo de linguagem única baseado em conceitos como competências e habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade e avaliação de larga escala. Nessa ótica, prevalece como pano de fundo no cenário educacional brasileiro a negação ao exercício da cidadania, pois como bem lembra Arroyo (2011, p. 272), a educação como mercadoria rouba do sujeito “o direito a humanização”, o direito de ser cidadão; na verdade, atribui ao sujeito uma espécie de subcidadania.

Para romper com essa lógica perversa e recuperar a “humanidade roubada” (ARROYO, 2011), torna-se fundamental articulação política e epistemológica dos oprimidos junto ao Estado, e isso perpassa pela compreensão de como funciona as formas capitalista de exploração, cuja educação é transformada em mercadoria. Um elemento importante nessa luta é a garantia de um fundo permanente da educação, como propõe-se com o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), aprovado no dia 22 de julho de 2020 em duas votações na Câmara dos Deputados e aprovado no Senado no dia 25 de agosto de 2020. Até então, se tinha um fundo com vigência provisória, como estabelece o Art. 6o do Ato das Disposições Transitórias (EC 53/2006) da CF/88. Com o novo FUNDEB, tem-se por prerrogativa a inserção no texto da CF/88 (EC

26/2020) de um fundo permanente para a educação básica pública, que analisamos como tática importante para a manutenção da escola como um bem público.

Defender a escola como um bem público tem sido o exercício de entidades como Ministério Público Federal (MPF), sindicatos, associação de classe, movimentos sociais, universidades públicas, educadores, entre outros, que nestes tempos vêm incansavelmente desenvolvendo processos de socialização articulados em *lives*, webinários, audiências públicas e notas técnicas, por meio dos quais questionam a garantia de direitos à educação em tempos de pandemia; e nesse aspecto, o impacto das desigualdades estruturais. Esses atores sociais argumentam que o acesso desigual, somado ao medo, fome, entre outros fatores que explicam a desigualdade extrema no Brasil, inviabilizam o ensino remoto com um mínimo de qualidade. Tal estratégia, diante da estrutura deficitária da escola pública, cumpre a função de alargar a desigualdade, como constata o levantamento feito pelo G1-Educação.

Posicionar-se contrário ao ensino remoto, como substituição das aulas presenciais, não significa ignorar a importância dos recursos tecnológicos, a importância do contato e intercâmbio entre professores e alunos de forma virtual e a distância para que se evite evasão e desinteresse. É urgente denunciar as estratégias em curso e a desfaçatez da elite classista em garantir a manutenção do sistema capitalista em meio à pandemia. Outrossim, é o retorno às aulas presenciais, que sem a segurança de risco mínimo não é possível defender, pois entendemos que o inadiável e o indispensável neste momento é a luta e defesa pela vida.

2 A escola pública, aulas remotas e os contorcionismos das narrativas de ensinar e aprender na pandemia

Partilhamos com Frigotto (2003, p. 44) do entendimento de que “[...] a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação,

articula determinados interesses e desarticula outros”. Isso significa que a escola pode ser tanto aparelho ideológico do Estado quanto espaço de transformação e emancipação social, o que depende de como essa instituição é pensada e materializada na sociedade. É oportuno pontuar que antes da pandemia, a escola pública, por apresentar baixos índices educacionais, vinha sendo alvo de ataques e suposta preocupação de quem nunca se preocupou numa ação deliberada e orquestrada para desqualificá-la. Imprensa, empresários e políticos, revestindo-se de uma falsa preocupação com a classe trabalhadora, aproveitaram-se da precarização da escola, mantida estrategicamente pelo Poder Público para culpabilizar os professores, inclusive atribuindo-lhes o papel de doutrinadores “ideológicos”.

Observamos que faz parte dessa estratégia colocar a escola à inteira disposição do mercado, ou seja, transformá-la em mercadoria para ser consumida como um direito apenas de quem pode pagar. Desenha-se, com tal perspectiva, o aprofundamento da desigualdade social – um fenômeno que encontra ressonância na pandemia com a proposta do ERE, referendada pela Portaria n.º 544/2020 do Ministério da Educação (MEC). Essa alternativa de ensino, forjada no calor do momento, na prática, implicou em um movimento de adaptação das diversas redes no país, para ministrarem conteúdo *on-line* por meio do uso de plataformas digitais, aplicativos, pacote de dados, etc., resultando, por um lado, em lucros às empresas, e por outro, em grandes desafios aos professores, alunos e pais.

O ERE envolve videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, bem como atividades em ambiente virtual de aprendizagem que o aluno pode fazer durante vários dias ou semanas. Para atender tal demanda, os professores foram obrigados, sem receber nenhum suporte tecnológico, aprender a criar aulas *on-line*, gravar vídeos, organizar tarefas para serem realizadas e postadas nas plataformas, além de responder questionamentos dos estudantes por chat, e-mails, WhatsApp etc. Em muitos casos, tiveram que adquirir pacotes de dados e até comprar equipamentos como celular com melhor resolução etc., assim como utilizar o

espaço da própria casa. Uma rotina que indica a intensificação e sobrecarga de trabalho, a precarização e desvalorização do trabalho docente.

Aos alunos e pais, notam-se diferentes desafios, que incluem desde o aprender a lidar com as regras, formas de uso dos recursos tecnológicos, conteúdos e metodologias, como a difícil e cruel tarefa de enfrentar a exclusão, em especial aos mais pobres, a exemplo dos moradores das periferias, negros, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que não tendo acesso à Internet, e, em alguns casos, sem luz elétrica, aparelho eletrônico como TV e celular, restou-lhes a desmotivação, como apontou pesquisa realizada com mais de mil pais de alunos de escolas públicas de todo o Brasil, exibida no *Jornal Nacional* do dia 7 de agosto de 2020.

Observa-se que o acesso aos meios digitais é privilégio de um pequeno grupo, embora o ERE não se reduza as salas virtuais. Mesmo assim, esse modelo de ensino não alcança a todos, e acaba por contribuir com a manutenção e alargamento das linhas abissais (SANTOS, 2010). Em realidades como as dos municípios marajoaras, onde a maioria das escolas públicas não têm banheiro com fossa séptica, o acesso a água tratada e a energia elétrica é precária, o ERE constitui-se no símbolo da segregação. Ainda que BNCC fale de “usos mais democráticos das tecnologias” (BRASIL, 2017, p. 61), fica difícil não considerar a desigualdade social e educacional no país.

Com a crise sanitária provocada pela pandemia do Novo Coronavírus, a pobreza extrema de milhares de brasileiros, em especial de regiões consideradas mais vulneráveis, tornou-se muito mais evidente. Um cenário tenebroso, historicamente construído, como podemos observar nos percentuais de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza. Conforme dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE) (2020), até dezembro de 2020, mais de 14 milhões de brasileiros passarão a viver na extrema pobreza, o que coloca novamente o Brasil no mapa mundial da fome.

No Pará, conforme o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE) (dados atualizados em 2019), 44, 3% de sua população (3,8

milhões de pessoas) estão na linha de pobreza, e 999,8 mil pessoas em extrema pobreza, ou seja, em situações miseráveis. Na região do Marajó, de onde falamos, pelo menos desde a colonização, a miséria é a marca e o rosto da população, reservando-lhes o título de região mais vulnerável do país. Segundo a Nota Técnica 01 do Museu Emílio Goeldi (VIEIRA et al., 2020), muitas das famílias marajoaras sobrevivem com R\$128,00 reais ao mês – recurso muito abaixo da linha de pobreza estabelecido pelo Banco Mundial (BM), que é de R\$140,00. Além disso, “[...] oito de seus 16 municípios estão entre os 50 piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs) do Brasil: Breves, Curralinho, Afuá, Anajás, Portel, Bagre, Chaves e Melgaço (último lugar)”. (VIEIRA et al., 2020, p. 4).

No contexto rural essa desigualdade social, econômica e educacional expressa uma face ainda mais dura e trágica, ameaçando e violando ao direito à vida das diversas famílias que sobrevivem às margens dos rios, furos, lagos e igarapés aos infortúnios da miséria herdada. Invisibilizados e sem direito a políticas públicas, resta a esses oprimidos a precarização e a negação de suas histórias, memórias, saberes epistêmicos e práticas culturais. Propor o ERE para os alunos desse contexto é no mínimo adotar uma visão alicerçada na seletividade para ignorar a precariedade e a histórica negação de direitos.

Com o ERE, o Estado não só exclui milhares de subalternos como abre caminho para materializar a educação como um bem mercadejável, esvaziando, assim, o conteúdo civil e político do Direito Constitucional. Na esteira dos escritos de Santos (2010) podemos considerar que há, desse modo, uma suspensão formal dos direitos a serem garantidos pelo Estado à sociedade, passando à regulação de mercado. Direitos humanos, democracia, valorização da vida são princípios violados em nome do desenvolvimento econômico, um processo conduzido na perspectiva de Santos (2010) por linhas abissais que definem as fronteiras entre subalternos e dominantes.

No Pará, o Conselho Estadual de Educação (CEE) promulgou, em 19 de março de 2020, a Resolução nº 102 que estabelece o regime especial de

aulas não presenciais, no âmbito do sistema estadual de ensino, durante o período de pandemia. Tais aulas, como indica o levantamento feito pelo G1-Educação (2020), não serão computadas como equivalentes a hora aula presencial nas escolas públicas, devido a impossibilidade de alcançar todos os alunos. No Marajó, nota-se que secretarias municipais ensaiaram um discurso para realizar atividades remotas, inclusive promovendo reuniões e *lives*, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED-Breves). Contudo, diante da precariedade vivida pelas famílias e pela própria escola, o ERE no Marajó, como nas demais realidades periféricas deste país, não é viável e contribui para aprofundar mais ainda a profunda vulnerabilidade social colapsada pela COVID-19.

Com a abertura do comércio por meio do Projeto RETOMAPARÁ (Decreto n.º 800/2020), que dispõe sobre a retomada da economia, há também uma pressão para a reabertura das escolas. Ambas as aberturas estão condizentes, como já dito, e visam o ordenamento social na excepcionalidade. Em função disso, o CEE, em conjunto com a Secretaria de Educação Estado do Pará (SEDUC/PA), promoveu, no período de 07 a 10 de agosto de 2020 um movimento chamado de “oitivas”, que consistiu em reuniões com diferentes representações da sociedade civil e organizada para tratar da abertura gradual das escolas do campo, quilombola, indígena e ribeirinha. Além dessas reuniões, esses órgãos apresentaram a Nota Técnica 02/2020, a qual recomendava o retorno parcial para 1º de agosto de 2020, em caso de confirmação de cenário favorável. Após contestação de educadores e diferentes entidades, outra nota (Nota n.º 03/2020) foi aprovada pelo CEE e SEDUC, não estabelecendo data, mas condicionando a reabertura das escolas a definição das autoridades sanitárias competentes, com base em estudos e dados da pandemia de COVID-19 no estado do Pará.

Analisamos que o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA), em conjunto com o MPF e o Ministério Público do Trabalho (MPT), bem como o Fórum Paraense de Educação do Campo têm ocupado papel estratégico no sentido do enfrentamento e da resistência a qualquer medida que

coloque alunos, professores e comunidades do campo em situações de extrema ameaça e vulnerabilidade, para além do que existe. Prova disso se tem a emissão de notas ao CEE, participação nas reuniões por parte do Fórum, e no caso do MPPA, cabe destacar a reunião ampliada, realizada no dia 06 de julho 2020, com as representações e entidades da sociedade civil e organizada, assim como a reunião com as lideranças estudantis realizada no dia 16 de julho de 2020 sobre os impactos da pandemia de COVID-19 nas atividades de educação no estado do Pará. Apoiados nessas iniciativas, tais órgãos têm recomendado ao governo e à SEDUC a manutenção de medidas restritivas de isolamento nas escolas públicas e creches de redes privadas, e que a reabertura, com retorno às atividades presenciais, deverá ocorrer somente quando for garantida por autoridades médicas e/ou sanitárias que é possível a referida retomada de forma segura.

Todavia, mesmo com a mencionada recomendação e o registro contínuo de casos, o governo estadual, adotando uma postura darwinista social, determinou, em diretrizes encaminhadas via SEDUC às unidades de educação, o retorno gradual às atividades presenciais. O documento, denominado “Planejamento de Retorno as Aulas”, estabelece três fases para a reabertura das escolas, a saber: fase 1 - corresponde a elaboração de planos de ação e planejamento de atividades complementares pelos diretores de escola, professores e comunidade escolar, com acompanhamento e monitoramento dos gestores das unidades regionais; fase 2 - refere-se ao início das aulas presenciais com 25% e 50% do total de alunos da turma, sendo priorizados os anos finais; e fase 3 - diz respeito às atividades presenciais com 100% do total de alunos. A segunda fase terá início de 08 a 11 de setembro e de 14 a 18 de setembro, com a retomada das aulas presenciais, com 25% dos alunos de turmas do 3º ano do Ensino Médio e turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (SEDUC, 2020)⁶.

Na realidade do Marajó, esse retorno, considerando o histórico des- caso das escolas públicas (a maioria das escolas enfrenta sérios problemas

⁶ De acordo com o referido Planejamento, a segunda fase deveria iniciar em 08 de setembro de 2020, porém, após protestos de entidades como o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado, foi adiado para o mês de outubro.

infraestruturais, incluindo o precário acesso à água tratada), poderá representar uma disseminação do vírus bem maior ainda. Como relatam as Notas Técnicas do Museu Goeldi (VIEIRA et al., 2020) e Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB) (MATOS et al., 2020), em todos os municípios marajoaras a COVID-19 fez e continua fazendo vítimas. Desembarcando oficialmente em abril, no dia 14, em Afuá, onde foi registrado o primeiro caso, o Novo Coronavírus rapidamente espalhou-se pelos demais municípios, especialmente em Breves, que se tornou o epicentro da doença na região. Breves, assim como os demais municípios marajoaras, enfrenta sérios problemas sociais e econômicos, o que torna essa região um cenário perfeito para a pandemia alargar as linhas abissais entre subalternos e dominantes (SANTOS, 2010).

De acordo com a Nota Técnica 01 do Goeldi, até 12 de junho, no Marajó, contavam-se 3.700 casos confirmados e registrados, com 195 óbitos, já no dia 17, ou seja, cinco dias depois, somavam-se 4.389 casos confirmados e 207 óbitos (VIEIRA et al., 2020). Breves concentrou a maioria destes casos, isto é, 20, 2% (885) do total de casos e 32, 9% dos casos de óbitos, um quantitativo bem maior que países como Tailândia, Tunísia, Uruguai e Paraguai, conforme indica a Nota Técnica 01, denominada “O município de Breves-Marajó no cenário da COVID-19”, elaborada pelo CUMB (MATOS et al., 2020).

Para enfrentar tal quadro, essa Nota registra que Breves contava com apenas 11 leitos de UTI, dos quais seis instalados no Hospital de Campanha (que funcionou de 11 de maio a 30 de julho), e cinco no Hospital Regional do Marajó, equivalentes a 0,03 leitos por habitantes (considerando a soma de sete municípios atendidos), um “quantitativo bem abaixo do recomendado pela OMS, que orienta que o ideal é dispor de 3 a 4 leitos para cada mil habitantes”. (MATOS et al., 2020, p. 3). Um cenário que denuncia a instabilidade dos serviços públicos em saúde disponível neste chão amazônico, reflexo do descaso e abandono do poder público. Não obstante aos critérios que atestam a crise sanitária no município, o que chama a atenção é o fato de os municípios marajoaras serem historicamente conhecidos

pela iniquidade em saúde com doenças endêmicas e surtos de agravos que ainda mantêm o quadro avassalador da precarização do sistema de cuidado integral e prevenção.

Estudo feito pela Universidade de Pelotas (UFPel) apontou que 24,8% da população de Breves (102,7 mil habitantes, estimados pelo IBGE em 2019) naquele momento (segunda semana de maio) já tinha pegado ou estava com o Coronavírus, algo em torno de 25 mil pessoas, indicando que Breves ocupava o lugar de maior incidência entre os 133 municípios pesquisados (G1-PARÁ, 2020). Dados estes que levou Breves a ganhar repercussão nacional, passando a ser conhecida não apenas como um dos lugares do atraso e mazelas da região, mas também o epicentro da COVID-19 (MATOS *et al.*, 2020), fruto de problemas históricos, relacionados à falta de políticas públicas, elemento comum aos municípios marajoaras, como abordaremos no próximo tópico.

3 As novas negações de direitos das escolas marajoaras: isso é o “novo normal”?

A Amazônia Marajoara, geograficamente dividida em três microrregiões com 16 municípios⁷ e uma população de 564, 199 habitantes (IBGE, 2019), caracteriza-se como uma das regiões mais ricas do Brasil em termos de recursos naturais. Mas é também uma região marcada pela extrema vulnerabilidade social e econômica, com uma população desfavorecida, marginalizada e explorada ao longo da história, em especial aquelas populações que moram à beira dos rios marajoaras.

O Marajó amarga os piores indicadores socioeconômicos do estado e do país, o que lhe reserva lugar cativo no mapa da pobreza e da violência, realidade que parece ser cultivada a partir da Colonização, quando essa região passou a ser vista e tratada como potencial celeiro do capital.

⁷ Microrregião Furo de Breves é formada pelos municípios de Afuá, Anajás, Curralinho Breves e São Sebastião da Boa Vista; Microrregião de Portel abrange os municípios de Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel e Microrregião do Arari compreende os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari, Salvaterra e Soure (PDSM, 2007).

Perspectiva que, ao longo dos tempos, ganha contorno nos diferentes ciclos econômicos (açúcar, borracha, arroz e madeira), alimentados pela expressiva exploração da natureza e da população local, um processo que tem gerado, de um lado, robustos lucros aos empresários inseridos na região, e de outro, a extrema miséria ao povo.

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Marajó (PDSM), para implementar políticas públicas que atendessem as necessidades sociais e materiais da população. Entre os eixos temáticos de atuação, destacamos aqui o eixo de “inclusão social e cidadania” (PDSM, 2007, p. 6), o qual, em nossa análise, implica ações que valorizem o saber local, que reconheçam os sujeitos como sujeitos de direitos. Porém, após 23 anos da existência deste Plano, não se verifica nada de efetivo, aliás, a região continua desfrutando da falta de políticas que se reverberam na escassez material.

A falta de políticas públicas permanentes que alcance a todos contribui com a manutenção do perverso e cruel quadro de miserabilidade. Observamos que as poucas políticas públicas destinadas a essa região não alcançam a toda a população, sobretudo, aquelas famílias e sujeitos que sobrevivem em condições subumanas em pequenas habitações (quase sempre superlotadas) nos bairros e comunidades empobrecidas, uma realidade acompanhada por casos de abuso e exploração sexual infanto-juvenil, trabalho infantil, falta de segurança pública, etc. São famílias que têm baixíssimo acesso à política de saúde, educação, saneamento básico e trabalho formal, e, assim sendo, lidam diariamente com a fome e a carência material.

Verifica-se que a adoção de políticas de mitigação são as mais executadas na região. O que, de certo, pode apontar para uma baixa atenção aos problemas estruturantes que, por sua vez, necessitam de políticas públicas intersetoriais e interescales capazes de enfrentar a causa e os efeitos dos históricos dramas socioeconômicos presentes no Marajó, isto é, políticas que não ignorem as necessidades e as realidades locais. Como se sabe, a especificidade da região, caracterizada por rios, lagos, igarapés, campos e

floresta, tem sido tratada como limitante para implementação de políticas públicas de saúde, educação, saneamento, segurança, habitação, emprego e renda.

No Marajó, o principal meio de acesso é o transporte fluvial, logo, em muitos casos, a viagem é longa e cansativa, e até perigosa para quem não conhece a região. Por aqui, como falava Geovanni Gallo (1980), a água e sua dinâmica determinam (não se trata de um determinismo rígido, pois a população aprendeu a manejar os rios, a água e a floresta) o modo de vida amazônico. Isso significa que, *na e pela água*, em canoas, rabetas e barcos, diariamente os ribeirinhos cortam o labirinto de rios, carregando sonhos, emoções, afetos, lembranças, esperanças, assim como dores, desafios e tantas outras coisas que ajudam a forjar seus *modos vivendi e operandi*.

Foi cortando os rios nas embarcações, muitas em situações precárias, que a pandemia chegou a esse território, espalhando-se rapidamente pelas cidades e comunidades rurais. A hipótese que se levanta é que várias famílias ribeirinhas em todo o Marajó já tiveram contato e até adoeceram com o Novo Coronavírus, porém nem todas tiveram acesso ao precário serviço de saúde. Um retrato que revela o descaso do poder público para com essa população, fato que se verifica, inclusive, na própria falta de registros oficiais acerca dos casos de COVID-19, nos espaços rurais. Sobre isso, é importante destacar o silenciamento produzido socialmente das comunidades ribeirinhas. O contexto de privação social também está registrado na invisibilidade dessas populações, que faz com que sejam ignoradas, e mais que isso, desconheçam a realidade concreta dos seus problemas sociais.

Diante desse cenário nos propomos pensar as escolas ribeirinhas, indagando o que deve ser feito para que as mesmas não sejam esquecidas e sucateadas mais ainda. É válido ressaltar que as escolas ribeirinhas no Marajó, em sua maioria, organizadas em turmas multisseriadas/multianos (ou unidocentes), com um currículo de padrão urbano, tem a precariedade como marca e identidade (essas turmas inicialmente funcionaram em

lugares cedidos e improvisados sem o mínimo de qualidade), um ideal construído sob a lógica de que o campo é um espaço sem perspectiva, por isso, qualquer coisa serve (ARROYO, 2004).

Não muito diferente dessa lógica, foram construídas, em determinadas comunidades, escolas nucleadas, chamadas também de “escolas polos”, as quais, embora disponham de uma estrutura arquitetônica melhor, em relação às classes multisseriadas, desfrutam da carência histórica, e ainda configuram-se como estratégia para fechar escolas, ou seja, retirar das comunidades rurais a única representação do poder público. Tais escolas, em sua maioria sem energia elétrica, banheiro com fossa séptica, água potável, material didático e transporte adequado e seguro, revelam não apenas a fragilidade da educação pública, como explicitam os alicerces de um projeto cuja desqualificação da educação/escola pública constitui-se na receita do sucesso privatista.

Essa escola carente para um povo igualmente carente tem, nestes tempos, o desafio, por um lado, em manter-se temporariamente fechada para evitar a disseminação da COVID-19, sem descuidar de alunos e professores, e de outro, em continuar existindo como um direito e bem público (ARROYO, 2011). De portas fechadas desde março de 2020, as escolas ribeirinhas têm mantido laços com seus alunos por meio da distribuição da merenda escolar. As atividades de ensino de forma remota e a distância até o momento não aconteceram, em função da falta de acesso à Internet e a dificuldade de fazer chegar aos alunos as atividades, considerando a dinâmica dos rios e o fato de o transporte escolar ter o pagamento suspenso.

Todavia, com a redução dos casos⁸, Breves sinaliza a possibilidade de retorno gradual das atividades presenciais das 263 escolas (228 rurais e 35 urbanas) para o mês de setembro do corrente ano. A SEMED informou à comunidade em geral que cada aluno receberá duas máscaras e as

⁸ Os boletins diários (apesar de nem todos os municípios divulgarem) indicam uma redução dos casos de óbitos, embora nos primeiros 20 dias de julho tenha ocorrido um óbito por dia. Em Breves, epicentro dessa doença, verifica-se diariamente o registro acima de 10 casos, incluindo crianças. No último boletim do dia 31 de agosto 2020, 2099 casos, sendo 85 óbitos e 1.898 recuperados (SEMESA, 2020).

escolas disponibilizarão de álcool em gel e termômetro. O retorno iniciará pelos anos finais, com calendários específicos e cadernos pedagógicos destinados às atividades não presenciais que deverão ser realizadas pelos alunos como complemento das atividades presenciais.

Com a abertura dessas escolas, é provável que as famílias ribeirinhas e dos bairros periféricos, que ainda não tiveram contatos com a COVID-19, sejam contaminadas. Cabe lembrar que em países como França e Coreia do Sul, dias após reabrirem, várias escolas foram novamente fechadas por causa do surgimento de novos casos de contaminação (MATOS *et al.*, 2020). E os países que optaram pelo retorno às aulas adotaram medidas de acordo com as orientações de órgãos de saúde, como trata a Nota Técnica 01/2020 do CUMB.

A experiência de países que retornaram às aulas, mesmo em meio a inúmeras divergências, indica que as principais medidas adotadas foram: desinfetar escolas (ênfase na atenção à higienização de maçanetas, sanitários, interruptores); instalar tendas de desinfecção dos alunos na entrada; controlar a temperatura; exigir o uso de máscaras, lavagem de mãos e instalação de torneiras; estabelecer grupos menores de alunos; monitorar o distanciamento; estabelecer horários diferentes de entrada e saída; arejar os ambientes; afastar profissionais do grupo de risco (MATOS *et al.*, 2020, p. 6-7).

Além dessas medidas, no Marajó a reabertura das escolas, conforme esta Nota, demandará ainda,

[...] medidas extras de limpeza, considerando a necessidade de desinfecção antes dos(as) alunos(as) chegarem, durante e depois da estada deles(as) nas escolas. Materiais de limpeza, bem como equipamentos de proteção também deverão ser distribuídos em larga escala para atender servidores(as) e discentes. (MATOS *et al.*, 2020, p. 7).

As medidas extras de limpeza, no caso das escolas ribeirinhas, deverão estender-se ao transporte escolar que, assim como as salas de aula e demais espaços das escolas, precisam de igual modo ser higienizados. Porém, a questão que deve ser colocada é como garantir tal higienização,

considerando que a população do Marajó, em sua maioria, enfrenta problemas com abastecimento de água, banheiro com instalações inadequadas, ausência de rede de esgoto, dentre outros.

Na particularidade de Breves, onde se concentra os casos de COVID-19, “[...] 68,3% da população vivem sem abastecimento de água por rede geral de distribuição e 77% das pessoas não têm banheiro e água encanada em casa (dados do Observatório do Marajó)” (MATOS et al., 2020, p. 17); uma realidade que não pode e nem deve ser ignorada pelos gestores, porque a infraestrutura hospitalar disponível no município é problemática e não se reduz ao atendimento da população local, destina-se também em atender a população dos municípios de Anajás, Bagre, Curralinho, Gurupá, Melgaço e Portel. Um retorno sem o mínimo de segurança coloca em perigo milhares de vidas que por si já vivem uma dura e cruel realidade.

As escolas estaduais e municipais, como mencionado, têm período estabelecido para a reabertura; vê-se aí que se desconsidera a segurança de alunos, professores e demais servidores, violando assim o direito constitucional, isto é, a garantia da igualdade de oportunidade e condições materiais para o acesso e a permanência na escola (Art. 206, §I da CF/88). O acesso e a permanência do aluno com qualidade é condição indispensável para o pleno exercício da cidadania. Cabe dizer que no Marajó as escolas estaduais, em sua maioria, têm sérios problemas infraestruturais, pois há anos não passam por reformas, e quando essas ocorrem nem sempre têm a qualidade necessária. O governo atual, de acordo com a SEDUC/PA, para reduzir um pouco esse quadro, estipulou a recuperação das unidades de ensino em oito municípios marajoaras (Afuá, Cachoeira do Arari, Chaves, Breves, Melgaço, Portel, Salvaterra e Soure) – obras até o momento não concluídas (OLIVEIRA, 2020).

Então, sem a conclusão de tais reformas e de uma estrutura com condições para garantir o distanciamento social, é no mínimo precipitado e nada responsável determinar o retorno às aulas presenciais. Muitos dos alunos de tais escolas são do meio rural, logo, dependem do transporte escolar, que, como já assinalado, não tem a mínima condição de promover

o distanciamento social. Todavia, sem muita opção diante da pressão local, os servidores são obrigados a retomarem as atividades, sem nenhuma garantia de segurança por parte do estado, uma vez que fica claro no Planejamento emitido às unidades de ensino a sua omissão. Na verdade, no referido documento há apenas orientação, mas não o comprometimento do estado com a proteção desses sujeitos. Daí cogitar que a reabertura das escolas atende muito mais aos interesses econômicos, demonstrando assim uma preocupação do Estado com o mercado, e não com a vida de milhares de subalternos.

Prevalece, desse modo, uma lógica que tem por máxima o desmonte do estado para fins sociais. Em outros termos, procura acabar com o que ainda resta do público, fato que assombra a existência da escola pública. Como lembra Oliveira (2009, p. 753), “[...] mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que a educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente”. (OLIVEIRA, 2009, p. 753). Daí assegurarmos ser desafio de a escola ribeirinha continuar existindo como um direito e bem público. Mas, isso requer que a escola se potencialize como espaço formativo de homens e mulheres do campo.

Entre as lições a serem praticadas e aprendidas, destacam-se: a necessidade de “*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor); e a urgência de construir uma escola e uma educação pública que reconheça os educandos como sujeitos epistêmicos, e isso requer novas pedagogias, novos processos formativos, novas racionalidades epistêmicas.

Desse modo, parece ser urgente posicionar-se contra ao retorno do “novo normal”, que, na prática, significa contrapor-se à exploração histórica que a classe trabalhadora foi submetida pelo capital. O retorno ao “novo normal” representa a manutenção de uma realidade sustentada pela injustiça e desigualdade social; de discursos que inventam, classificam, excluem e subalternizam os pobres, bem como de um modelo ocidentalizado de ensino, com currículos engessados que não dão conta das questões da

atualidade. A narrativa hegemônica da normalidade e do ensino remoto, numa ação tática e conjugada, armam-se de dados e critérios oficializados por órgãos e entidades elitistas, dando impressão de consensos forjados na ideia de responder ao desafio atual que é manter alunos em aula como direito à aprendizagem. Isso posto, importa destacar que o direito à educação é anterior à crise sanitária, e ela está estruturalmente ligada à superação das desigualdades social, econômica, cultural e sanitária. Portanto, uma educação não apartada da totalidade da vida social.

Para não concluir

As reflexões elencadas ao longo do texto demonstram que a educação e a escola como bem público é um projeto que o capital pretende aniquilar, como qualquer coisa pública. A vulnerabilidade agravada com a pandemia nada mais é do que o resultado de uma histórica ausência de políticas públicas que atendam as necessidades sociais e materiais do povo pobre, como os favelados, os quilombolas, indígenas e ribeirinhos de periferias como o Marajó.

Os padrões de liberdade e universalização de direitos do Estado neo-liberal só favoreceu a produção de escala planetária de miseráveis, dominados e excluídos da sociedade. A pandemia do Novo Coronavírus trincou, por outro lado, uma das teses de sustentação desse modelo: a cidadania liberal aceitável pelo mercado poderia conviver com a barbárie (genocídios, opressão, exploração de pessoas, destruição do meio ambiente, etnocentrismo). A crise sanitária, a superexploração do trabalhador, a concentração de renda e a produção de desigualdades são estruturantes para um sistema concebido para brutalizar todas as formas de vida. O individualismo e a acumulação adentram como valores do desenvolvimento, justificando a seletividade de direitos que, por sua vez, legitima a dominação e a meritocracia e esteiam os padrões históricos de privação social, valores esses que estão sendo estimulados pelos grandes conglomerados da educação.

O não acesso a políticas públicas de saúde, educação, trabalho, habitação reduz as pessoas a meros objetos, podendo ser descartados à medida que não seja útil ao capital. Uma lógica perversa que se reestrutura na base da crise e destruição. Resistir a tal projeto é uma necessidade urgente que demanda alternativas radicais e anticapitalistas. Entre tais medidas destacam-se o papel do envolvimento e engajamento coletivo, de um trabalho em rede, articulado, em que os sujeitos estabeleçam o que é prioritário e impeça a boiada passar⁹. Em outros termos, que priorize a construção de uma nova civilização, não mais baseada na exploração e acumulação de lucro, mas no cultivo de valores que tenham a vida, a terra, a água e a floresta como prioritários.

Diante disso, consideramos que nem o ERE, nem o retorno às atividades presenciais são medidas a serem tomadas, pois o indispensável no momento é a defesa radical da vida. Uma tarefa que perpassa pela necessidade de se combater as injustiças e desigualdades que o “novo normal” carrega em aparência e essência. Para isso, devemos aproveitar o momento para pensarmos em práticas educativas, de saúde, segurança, habitação, renda, que inclua e não segregue; que trate a todos como sujeitos de direitos. Faz parte desse desafio a garantia de uma educação pública universal de qualidade social, o que vai além de responder a testes padronizados e atender à força de trabalho do mercado. Inclui, sobretudo, uma postura crítica e humana, como testemunho de vida, fundamental para formar homens e mulheres livres e emancipados.

⁹ Em reunião ministerial realizada no dia 22 de abril de 2020, o Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, convocou os demais ministros e o presidente da República Jair Bolsonaro para mudar as regras ligadas à proteção ambiental, que em sua avaliação inviabiliza a geração de emprego e o desenvolvimento sustentável. Para o ministro, este era o momento propício para “ir passando a boiada, ir mudando todo o regramento”, pois o foco da sociedade e da mídia estava voltada para a pandemia do Covid-19. Mudar as regras, desregulamentar, simplificar as leis ambientais na perspectiva do referido ministro, evitaria problemas com a justiça. Na prática, o ministro propôs legalizar o crime ambiental e a exploração sem limites do capital. Em outras palavras, a defesa é do lucro e não da vida (NICOLAVI, 2020).

Referências

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

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: política de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 270-279.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020. Trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 32, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 114, Seção 1, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n.º 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, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/21295527/d01-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-integrativa-e-atualizada>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 14 jul. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/912/pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A volta forçada às aulas presenciais e a imunidade de rebanho. **Brasil de Fato**, 30 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/30/artigo-a-volta-forcada-as-aulas-presenciais-e-a-imunidade-de-rebanho>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. Pandemia no Brasil, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

GALLO, Geovanni. **Marajó: a ditadura das águas**. Belém: Secretaria de Estado, Cultura, Desporto e Turismo, 1980.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p.86-94, jan. 2007.

G1-EDUCAÇÃO. 60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram “apagão” do ensino público na pandemia. **Jornal Hoje**, 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2020.

G1-PARÁ. Em Breves, no PA, 1 a cada 4 moradores foi infectado por Covid-19, aponta estudo. **Jornal Liberal**, 25 maio 2020. Disponível em: www.g1.globo.com. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Nota Técnica Conjunta MPPA/MPF/MPT N.º 01/2020**. Trata da retomada das atividades escolares presenciais no seguimento da educação infantil. Disponível em: www.mppa.pm.br. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica conjunta CEE/PA-SEDUC – N.º 02/2020** – Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia Covid-19 – Educação

índigena, do campo, quilombola e povos tradicionais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x07qcrKexhlnvb8dkSY-aKSVbscTg7NM/view>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica conjunta CEE/PA-SEDUC – N.º 01/2020** – Alterada. Orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia Covid-19. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vZi4fn-fju9739zMsyygz-09Dkh8myCu/view>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Gabinete do Governador. **Decreto n.º 800**, de 31 de maio de 2020. Institui o Projeto RETOMAPARA, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de seguimentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual n.º 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual n.º 777, de 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/publico/view/6558#:~:text=Institui%20o%20Projeto%20RETOMAPAR%C3%81%2C%20dispondo,revoga%20o%20Decreto%20Estadual%20n%C2%BA>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 102**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre medidas no combate a pandemia do covid-19 no fluxo do calendário escolar e dá outras providências. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QY-LcSaBo6yQGaoM_iVmxvtBooDxoTb/view. Acesso em: 20 jul. 2020.

HAGE, Salomão Antônio M et al. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação de identidades. In: UCHOA, Antônio Marcos da C.; LIMA, Átila de M; SENA, Ivânia Paula F. de S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178. Disponível em: www.editorafi.org. Acesso em: 15 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Censo Demográfico, 2019 (atualizado). Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 18 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de informalidade por Estado**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Extrema Pobreza atinge 13, 5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. **Agência IBGE**, 06 de novembro de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Vários Autores

LACERDA, Nara. Retorno às aulas coloca em risco a vida de 9, 3 milhões de pessoas, aponta Fiocruz. **Brasil de Fato**, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/22/retorno-as-aulas-coloca-em-risco-a-vida-de-9-3-milhoes-de-pessoas-aponta-fiocruz>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LIMA, Átila de M.; SENA, Ivânia Paula F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antônio Marcos da C.; LIMA, Átila de M.; SENA, Ivânia Paula F. de S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37. Disponível em: www.editorafi.org. Acesso em: 15 jul. 2020.

MATOS, Cleide Carvalho de et al. **Nota Técnica 01/2020: o município de Breves-Marajó no cenário da Covid-19**. CUMB (Campus Universitário do Marajó-Breves), Breves, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NICOLAVI, Vanessa. O passou na “bioada” de Ricardo Salles durante a Pandemia?. **Brasil de Fato**, 09 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>. Acesso em: 24 set. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], vol. 30, n. 108, p.739-760, out. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso&tng=pt#:~:text=Educ.,Soc.&text=O%20presente%20artigo%20apresenta%20pesquisa,diretamente%20na%20bolsa%20de%20valores. Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Leidemar. Região do Marajó vai receber oito escolas reestruturadas. **Agência Pará**, 10 de agosto de 2020. Disponível em: www.agenciapara.com.br. Acesso em: 20 ago. 2020.

PESQUISA: um em cada 5 alunos de escolas públicas não consegue estudar em casa. **Jornal Nacional**, 07 de agosto de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/07/pesquisa-um-em-cada-5-alunos-de-escolas-publicas-nao-consegue-estudar-em-casa-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PDSM. Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, Brasília, 2007. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_desenv_arquipelago_marajo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SEMSA. Secretaria Municipal de Saúde de Breves. **Boletim Epidemiológico – COVID-19 – Breves**. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1334914353383072&id=100005935602379. Acesso em: 31 ago. 2020.

SEDUC. Secretaria do Estado de Educação do Pará. **Planejamento de retorno às aulas**, 2020. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVEIRA, Daniel. Cerca de 18,4 milhões de brasileiros não recebem água encanada diariamente, aponta IBGE. **G1-Economia**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/cerca-de-184-milhoes-de-brasileiros-nao-recebem-agua-encanada-diariamente-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

VIEIRA, Ima Célia Guimarães et al. **Nota Técnica 01**: Panorama da COVID-19 nos municípios do Marajó, Pará. Museu Emílio Goeldi, Belém, PA, 4 de junho 2020. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/nota-tecnica-panorama-da-covid-19-nos-municipios-do-marajo/nota-tecnica-pandemia-marajo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente

*Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo*¹

*Léia Gonçalves de Freitas*²

*Raquel da Silva Lopes*³

*Francilene de Aguiar Parente*⁴

Introdução

Nos dias atuais, observamos profundas mudanças nas áreas distintas da vida decorrentes da pandemia deflagrada pelo coronavírus que impactou todos os setores da sociedade, levando à interrupção de inúmeras atividades. Assim como em outras partes do mundo, no Brasil, o contexto socioeconômico não ficou imune a essa crise de magnitude mundial: houve a desvalorização do dólar que sofreu uma queda de R\$ 5,90 para R\$ 5,39, incidindo na redução de mais de 40% da bolsa de valores em todo

¹ Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica – São Paulo. Professora de Didática, Teoria do Currículo e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação e colaboradora da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7426651393268725>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação/UFPA/Campus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4829920653020369>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>. E-mail: leiafreitas@ufpa.br

³ Doutora em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Federal do Pará, em co-tutela com a Universidade Paris 13. Professora de Sociolinguística da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8883608553718284>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>. E-mail: ralopes@ufpa.br

⁴ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Professora de Antropologia da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Universitário de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9404017739145648>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>. E-mail: fpaparente@gmail.com

país; houve retração do mercado estimada em 5,89% de queda no Produto Interno Bruto/PIB, com déficit no setor público e fechamento de mais de 1 milhão de vagas de trabalho (CUNHA, 2020).

No campo educacional, esses impactos foram sentidos de forma muito contundente, pois todas as atividades de atendimento presencial foram descontinuadas, desde março deste ano, deixando mais de 53,6 milhões de estudantes em casa (BRASIL/CNE, 2020a), sem alternativa de escape, uma vez que espaços de cultura e lazer, como teatros, cinemas, livrarias, museus e galerias também foram fechados.

Nesse cenário, medidas sanitárias e de distanciamento social foram tomadas pelos governantes como saída para o enfretamento e prevenção da doença, visando diminuir a velocidade de transmissão da Covid-19 e proteger estudantes, professores e demais profissionais da educação, evitando, assim, a transmissão comunitária (OLIVEIRA; FERRAZ SILVA; SILVA, 2020).

Nesse contexto, o espaço e o tempo escolares viram-se na iminência de uma reconfiguração radical, com a intenção de dar conta de suas atribuições sem o fator fundamental que dá sentido a sua existência: a presença dos estudantes. Para auxiliar os sistemas de ensino a se adequarem às transformações em curso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) preconizou um conjunto de orientações aprovadas no Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que dispõe sobre as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (BRASIL/CNE, 2020b). Trata-se de um documento elaborado em colaboração com o Ministério da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), o Fórum das Entidades Educacionais (FNE), e diversas outras entidades nacionais, apresentando orientações quanto à tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais, com diretrizes que buscam orientar o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos a

serem adotados pelos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais; oferece ainda sugestões e recomendações no que tange à organização do trabalho pedagógico a serem seguidas pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020b).

O Parecer acima citado apresenta sugestões em complementação ao Parecer CNE/CP N° 5/2010, de 1º de Abril de 2020 (BRASIL/CNE, 2020a), e evidencia como a pandemia impacta diretamente um universo de 56,3 milhões de estudantes, que desde março de 2020, encontram-se fora das salas de aula e estão assim distribuídos: 47,9 milhões da Educação Básica e 8,4 milhões do Ensino Superior. Quanto aos docentes, temos cerca de 2,2 milhões que atuam na Educação Básica e 384.474 no Ensino Superior (INEP, 2019), também em isolamento social e, agora, apreensivos diante do prenúncio de retorno às aulas presenciais.

Com base no Parecer N° 11/2020, a palavra de ordem passa a ser flexibilidade na organização do trabalho pedagógico das instituições escolares, no sentido de provar para a sociedade brasileira sua capacidade de se “reinventar” em tempos de incerteza e insegurança, característicos de situações de pandemia. Dito de outro modo, a escola e os profissionais da educação precisam se colocar à prova, demonstrando competência de se adequar a novas situações, obedecendo às normatizações dos protocolos de isolamento e enfrentamento de uma pandemia mundial.

É curioso observarmos como algumas situações antes impensáveis e até inadmissíveis passam a ser consideradas válidas, ainda que em caráter de excepcionalidade: as salas de aulas ultrapassam o espaço físico das escolas e se situam agora em ambientes virtuais; o planejamento de ensino e o currículo alimentam as plataformas on-line com metodologias empregando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para dar conta do ensino remoto emergencial e devem ser devidamente adaptadas aos diferentes contextos. Tudo isso sendo realizado sem preparação suficientemente satisfatória, ou seja, as práticas pedagógicas também ocorrendo em caráter emergencial, pois como destacam Rondini; Pedro; Duarte (2020, p. 43), “... em decorrência da pandemia, o ensino remoto

emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise”.

Os docentes passam, então, a lidar com o imprevisível, vivenciando medos, angústias e temores em seu cotidiano, tendo que (re)aprender seu ofício e (re)inventar suas formas de ensinar. Escolas e os docentes são orientados pelos órgãos gestores da educação a oferecer atividades pedagógicas para possibilitar a continuidade do ano letivo a partir do uso das diferentes tecnologias digitais, sem que sejam dadas condições objetivas e materiais para a implementação, com qualidade, das ações didático-pedagógicas.

São essas situações que buscamos problematizar, refletindo sobre dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação diante das demandas suscitadas pelas orientações gerais dos órgãos gestores, nos planos nacional e local, no que tange à reorganização do trabalho pedagógico nas escolas, em decorrência da suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia do coronavírus. Trazemos também alguns elementos da precarização da escola e do trabalho docente da Educação Básica, a partir da realidade da cidade de Altamira, no Pará, frente aos desafios decorrentes da experiência com o ensino remoto emergencial, alternativa pedagógica temporária que vem sendo adotada por diferentes instituições educacionais de todos os níveis e modalidades de ensino em função do isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19.

A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, acrescida das técnicas de aplicação de questionários a 20 professores, de duas escolas da rede pública municipal, à luz de Gil (2008), que define esse tipo de pesquisa como primeira fase do trabalho científico, cuja finalidade é permitir a familiarização com o assunto abordado, no sentido de oportunizar a delimitação da temática e de seus objetivos, tornando os objetivos e a problemática, posteriormente, mais explícitos. Assim, fazemos mão de questionários que foram dirigidos a 20 professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental

em duas escolas da rede de ensino público do município de Altamira-PA, focalizando questões relacionadas às estratégias metodológicas utilizadas para a continuidade das atividades escolares durante o isolamento social; orientações didáticas e pedagógicas para a orientação dos alunos e de suas famílias, no tocante à organização curricular; medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para direcionar a oferta da orientação das atividades escolares remotamente; inquietudes e desafios dos professores diante da realização de atividades não presenciais; critérios e instrumentos que nortearão o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes no decorrer do ensino remoto emergencial.

Essas questões foram importantes para averiguar a atual situação da escola nesse momento de pandemia, bem como para identificar como os docentes tiveram que buscar alternativas teóricas e metodológicas para enfrentar o isolamento social e, ao mesmo tempo, atender a demanda da educação a partir de um trabalho docente desenvolvido por meio da incorporação das TDIC.

Este artigo está organizado em três seções. Na primeira apresentamos reflexões sobre as mudanças vivenciadas no cenário educacional de pandemia, tendo por base as normativas e orientações legais para o ensino remoto emergencial e as práticas escolares. A segunda seção trata dos impactos do isolamento social para os professores, alunos, família e escola, a partir dos dados apontados na pesquisa com os educadores. No terceiro tópico, trazemos algumas ponderações quanto ao trabalho remoto com crianças e adolescentes em tempos de pandemia.

1 A reconfiguração da escola e do trabalho docente frente ao isolamento social: ensino remoto e precarização

A escola é uma instituição que ocupa lugar estratégico em sociedades como a nossa, configurando-se como a principal agência de inserção no universo da cultura letrada e do saber sistematizado, além de ser o mais importante espaço de socialização do indivíduo, depois do domínio

familiar. Historicamente, sua conformação se transmuta à proporção em que seu contexto se modifica, aumentando o grau de complexidade conforme se adensam e estendem as relações sociais mais amplas e refletindo – em larga medida – o modelo dessas relações. Em situações extremas, como guerras, desastres ecológicos, crises sanitárias, entre outras, a escola precisa alterar, às vezes de forma súbita, sua forma de responder às demandas intrínsecas de sua atribuição, suspendendo ou alterando rotinas e procedimentos em função de restrições impostas pelo contexto imediato.

Embora seja uma de suas principais funções, entendemos que a contribuição da escola não se refere, exclusivamente, à difusão do saber científico, pois ela não se reduz a um espaço neutro de reprodução de saberes, até mesmo porque isso não seria possível, dado que trocas entre sujeitos não se dão nunca de forma verticalizada e unilateral; assim, o espaço escolar é um espaço heterogêneo, em que ocorrem tensões e disputas na construção/reconstrução do conhecimento acumulado. Conforme destacam Moreira e Candau (2003, p. 161), a escola é um espaço catalisador de experiências culturais que se entrelaçam, de reconhecimento e valorização do que é “diferente”, pois, “mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, ela é um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas”. Nessa linha de raciocínio, podemos inferir que, como lugar de encontro entre diferentes, a escola pode ensinar a reconhecer diferenças e a se posicionar de forma respeitosa no sentido do acolhimento e da valorização dessa diversidade.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2009), a escola configura-se como uma organização que tem todo o trabalho pedagógico voltado à formação humana, aspecto esse que pode contribuir para o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela se apresentam. O trabalho pedagógico insere, assim, um caráter diferencial nas atividades educativas, pois, além de possibilitar a apreensão de saberes construídos e perpetuados ao longo da existência humana, pode contribuir para a formação de um ser social politicamente emancipado. A educação escolar subsidia a própria existência humana, consciente pelo fato de os conhecimentos não

serem meramente fruto de transmissão, mas de constante elaboração e reelaboração que os valida e dá sentido, num processo constante de (re)construção.

A dimensão do trabalho pedagógico transcende, assim, os limites físicos da escola, pois como afirmam Frizzo; Ribas; Ferreira (2013), ao colocar a dimensão humana em movimento dinâmico, planejado e sistematizado, reverbera uma ação de comprometimento político pensada em um movimento dialético entre o individual e o coletivo – expressando uma relação de unidade entre a forma como os docentes concebem seu projeto pedagógico individual e a forma como a escola, comunidade articulada, constitui sua proposta pedagógica institucional em conformidade com o contexto histórico, social, cultural político e econômico.

O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Por ter essas qualidades, o exercício do trabalho pedagógico demanda profissionais especializados, como destacam Libâneo; Oliveira; Toschi (2009); nessa perspectiva, a docência não poder ser realizada por qualquer pessoa, mas por um profissional com formação em cursos reconhecidos em conformidade com o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB N° 9.394/96, em boas condições para que suas práticas pedagógicas consigam promover aprendizagens qualitativas no chão das escolas.

Se essas questões já vêm sendo debatidas há muito no cenário educacional brasileiro, agora estão sendo redimensionadas no atual contexto de pandemia. Em decorrência dessa crise, foi instituída pelo Governo

Federal a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020⁵, na qual o CNE emite orientações em nível nacional acerca da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais como forma de garantir o cumprimento da carga horária mínima anual. De acordo com Oliveira e Souza (2020), o Parecer resultante da Medida Provisória nº 934/2020 estabelece que tanto as escolas da educação básica, quanto as instituições de ensino superior poderão adotar a distribuição da carga horária em período diferente dos previstos na legislação – os 200 dias letivos. Essa estratégia é assegurada no Art. 1º da MP, quando afirma que as instituições educativas que ofertam a educação são dispensadas de cumprir a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, em caráter excepcional, “[...], desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020a).

Preocupado com esse posicionamento do CNE e, em resposta a essa proposição, um coletivo de entidades da área da educação elaborou a Nota “POSICIONAMENTO sobre o Parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação – que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19”⁶. Além de marcar as contradições manifestas na MP, pois apresentam parcas recomendações, sem contudo enfrentar questões estruturais que precisam ser discutidas de forma aprofundada – gestão e financiamento da educação –, para que a sociedade brasileira, de fato, compreenda os reais desafios expressos nas decisões que marcam o retorno às aulas, suas implicações na organização do trabalho pedagógico e nos protocolos de segurança para crianças, adolescentes, jovens e demais

⁵ Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

⁶ A nota é assinada pela - Anped, Anpae, Anfope, ABdC, Abrapec, Anpuh, Cedes, Forumdir, Fineduca, Forparfor, Forpibid Rp, Fóruns de EJA, MNEM, SBEnBio, SBEnQ, Repu e Rede Estrado, e subscrita por mais uma dezena de entidades e fóruns. Documento disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/1.-Notadasantidades-nacionais-ref-Parecer-COVID-19.pdf>

usuários dos sistemas de ensino. Esse coletivo chama atenção também para o tratamento superficial dado às exigências que a situação atual demanda por parte do o Governo Federal e do MEC, que ignoram suas competências legais no que diz respeito à coordenação das políticas educacionais em articulação com os entes federados, ao sancionarem uma efetiva “política de desmonte do setor educacional desconsiderando o PNE e sem anunciar ações estratégicas para a educação, setor já penalizado por cortes orçamentários e outras medidas restritivas, nos últimos anos”.

Outro ponto muito importante apontado nessa Nota, elaborada pelas entidades, diz respeito à necessidade de o Governo Federal e o CNE tomarem as decisões em relação à continuidade do ano letivo considerando e resguardando, principalmente, a saúde, a vida e o direito à educação, haja vista que o ano letivo pode ser recuperado. Para que esses aspectos essenciais sejam assegurados, é preciso considerar que o “ano letivo não precisa coincidir com o ano civil, principalmente em situações excepcionais como a que nos encontramos”; e que “é possível reorganizar os dias letivos e horas de modo a garantir o ensino presencial para todos, assegurando-se que não haja discriminação devido às condições de vida dos estudantes e à estrutura das instituições educacionais” (Nota das Entidades Nacionais, 2020). Finalizam o documento, fazendo as seguintes reivindicações:

- a) O efetivo cumprimento do direito à educação e à qualidade do ensino, em consonância com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- b) A autonomia dos sistemas municipais, estaduais e distrital para definir suas formas de recuperação, assegurada a participação das comunidades nas proposições e deliberações, seguindo o princípio constitucional da gestão democrática, fortalecendo o pacto federativo cooperativo e garantindo condições adequadas para que as especificidades de cada nível, etapa e modalidade educacional sejam observadas;
- c) A implementação de políticas públicas articuladas, direcionadas a estudantes em situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica;
- d) O estabelecimento de políticas de formação e de acessibilidade para os profissionais da educação, zelando pela garantia de adequadas condições de trabalho;

e) A reorganização dos calendários escolares assegurando-se a reposição das aulas e atividades de modo presencial, logo que a pandemia esteja superada e as condições sanitárias o permitam, como o melhor modo de garantir o acesso à educação, em igualdade de condições a todos, ainda que para tal seja necessário que as atividades do ano letivo de 2020 sejam estendidas até 2021;

f) O reconhecimento de um ciclo letivo 2020-2021 sem a realização de quaisquer avaliações censitárias em 2020 ou no primeiro semestre de 2021 (Nota das Entidades Nacionais, 2020, disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/1.-Nota-dasentidades-nacionais-ref-Parecer-COVID-19.pdf>).

Percebemos que são muitos os desafios para a escola pública e os profissionais da educação, que a cada dia se tornam mais invisíveis nas decisões que envolvem as políticas educacionais, vindo ser cerceada a perspectiva de uma educação voltada para a democracia e o exercício da cidadania. Dito isso, precisamos indagar qual o papel da escola e dos docentes diante da pandemia provocada pelo coronavírus que fez o mundo parar e nos colocou em situação de isolamento social e de intensificação do trabalho docente. É inegável, que esse contexto remete ao crescente debate em relação à necessidade de incorporação de novas ações nos sistemas educacionais, tanto como forma de enfrentamento imediato da pandemia da Covid-19, fazendo que os olhos se voltem para a ampliação dos espaços escolares para além dos muros da escola, mas também como enfrentamento de inúmeras situações de inoperância e desconexão com a realidade de seus sujeitos, demandando novas possibilidades de formação humana, ao mesmo tempo em que se desenha uma jornada robusta no trabalho docente.

Mas, como a escola se organizará para dar conta de sua função socializadora em um período em que ocorre uma transição das atividades letivas presenciais para aulas não presenciais, trazendo inquietações e desafios não somente para as instituições educativas, mas igualmente para os professores, estudantes e suas famílias? Quanto aos professores, como esses têm se preparado para realizar os planejamentos e as práticas pedagógicas no chamado ensino remoto? Como os estudantes serão avaliados?

Até que ponto os professores estão preparados para fazer a mediação dos conteúdos escolares e conduzir atividades pedagógicas utilizando diferentes mídias em plataformas on-line? As escolas e os professores dispõem de recursos tecnológicos, infraestrutura para a implementação do ensino remoto emergencial de qualidade? Essas questões precisam ser consideradas quando analisamos o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 205 que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Embora os Pareceres CNE/CP N° 5/2010 e N° 11/2020 procurem orientar a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, minimizando o impacto da descontinuação das atividades presenciais no calendário letivo, apontando as aulas remotas em plataformas digitais como alternativa, há de se observar que aulas remotas e educação a distância (EaD) têm especificidades distintas e demandam todo um planejamento pedagógico diferenciado, com infraestrutura adequada. Conforme indicam Martins (2020), Oliveira e Souza (2020), aulas remotas e educação a distância (EaD) guardam em si diferenças quanto à metodologia: a aulas remotas representam uma aula ministrada em plataformas digitais com duração próxima à aula presencial; por sua vez, a educação a distância é uma modalidade do sistema educacional que implica na adoção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), gerenciado por professores que planejam e organizam o conteúdo educacional de modo a acompanhar a aprendizagem do estudante.

A questão que se coloca nessa inserção do ensino remoto no espaço escolar diz respeito às condições⁷ materiais, pedagógicas e institucionais

⁷ Oliveira e Assunção (2010, p.1), ao refletirem sobre o conceito de condições de trabalho, em geral, fundamentam-se na obra de Marx, destacando que a noção de condições de trabalho designa [...] o conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção.

que são possibilitadas à educação pública, pois se não forem dadas condições objetivas às escolas e aos docentes, a situação do trabalho do professor pode tornar-se controversa, dado que o processo de trabalho, sua organização e suas condições de realização não escapam às injunções de tempo e espaço do contexto histórico-social, político e econômico que as produzem (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2010).

Ao serem definidas as orientações e normativas que regulamentam as atividades e o atendimento escolar, os docentes são excluídos dos processos decisórios e não têm oportunidades reais de interferir na forma e no conteúdo do trabalho que terá de desenvolver, mas é obrigado a assumir as responsabilidades daí decorrentes, tendo que lidar sozinho com as novas formas institucionalizadas de educar que implicam novas metodologias, baseadas em plataformas virtuais que alteram também o fazer pedagógico, mudanças na relação aluno-professor que é estendida também ao envolvimento da família e/ou responsáveis, sem uma separação entre o espaço de trabalho e o espaço doméstico. Esses aspectos repercutem diretamente no aumento das horas trabalhadas, em virtude do tempo de preparação e de desenvolvimento das atividades que o ensino remoto exige, que é maior e mais complexo se comparado àquele utilizado nas aulas presenciais, o que contribui para a maior precarização do trabalho desse profissional.

Como argumenta Dal Rosso (2008, p 20), o trabalho, nessas condições, torna-se intenso, flexível e versátil; é reorganizado, redesenhado, precarizado e intensificado. Em suas palavras, o trabalho na sociedade contemporânea assume essa intensificação, que “[...] é uma condição intrínseca a todo trabalho concreto”, por ser executado de acordo com determinado grau de intensidade. Assim, a intensidade é definida como “[...] o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

O trabalho a distância ou em *home office* é imposto ao trabalhador por conta do isolamento, sem contrapartida alguma para arcar com as novas despesas daí decorrentes, tornando esta alternativa muito dispendiosa e cansativa, pois os investimentos na aquisição de recursos digitais, nos planejamentos de ensino, na produção de videoaulas, no consumo de internet e energia elétrica em suas residências são pagas pelo professor, sem que lhe sejam dados qualquer apoio ou auxílio financeiro por parte dos governantes; ficando também sob responsabilidade desse trabalhador o sucesso ou o fracasso dos alunos.

Os professores passam a trabalhar mais no mesmo tempo de que antes dispunham; sua jornada de trabalho é acrescida agora, pois além de prepararem as aulas, precisam também orientar os pais no acompanhamento das atividades das crianças, e participar de reuniões intermináveis para verificarem e controlarem suas ações didático-pedagógicas. Essa intensificação, além de comprometer o tempo que poderia ser usado para se qualificarem ou para descansarem, aliada à falta de condições para o exercício do magistério de forma criativa e autônoma, contribui para um processo de desprofissionalização docente. Assim, a intensificação do trabalho diz respeito aos “processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (DAL ROSSO 2008, p. 23).

Martins (2020) destaca que, diante dessas orientações que resultam na precarização do trabalho pedagógico, as preocupações se voltam agora para as reais condições de trabalho do professor, bem como para a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, destacando a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas responsáveis, de modo a promover tanto a coparticipação do estudante em seu processo de aprendizagem, como o envolvimento das famílias no acompanhamento do ato formativo das crianças e jovens. Conforme Martins (2020, p. 251), devido ao contexto de pandemia, houve o retorno de um conjunto de

problemáticas já existentes, mas agora associadas a novas reflexões para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”; questões estas que dizem respeito ao conjunto dos sistemas educativos e não apenas ao trabalho do professor que, sem o devido suporte, será sobremaneira intensificado.

Assim, a implementação do ensino remoto como alternativa, aparentemente mais viável, impõe uma série de ações que devem ser amplamente discutidas sob pena de ocasionar prejuízos à aprendizagem dos estudantes que, por não terem acesso aos recursos digitais por conta das diferentes realidades sociais vivenciadas por um número considerável das famílias brasileiras, podem ser excluídos do ato educativo (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; MARTINS, 2020). Destarte, o trabalho pedagógico não pode ser realizado de forma aligeirada e sem um planejamento adequado; no desenvolvimento das aulas remotas não podem ser aceitas “adaptações”, pois essa ação didático-pedagógica requer toda uma preparação tanto da escola, quanto dos professores, no sentido de buscar metodologias específicas e adoção de ferramentas digitais que possibilitem aprendizagens significativas, de modo a evitar efeitos perversos no rendimento escolar dos estudantes. Isso implica, necessariamente, investimentos a serem implementados na formação adequada dos profissionais, no planejamento institucional e pedagógico, em materiais e recursos didáticos apropriados, como destaca Martins (2020), como medidas para evitar a improvisação e a precarização do trabalho pedagógico.

3 As vozes dos profissionais da educação sobre os desafios das práticas pedagógicas virtuais no município de Altamira em tempo de isolamento social

Por conta do isolamento social, as escolas e o trabalho pedagógico, conforme discutido, vêm sendo reconfigurados para dar conta da

necessidade de atender aos estudantes por meio de aulas remotas. Para Porfírio (2020), o isolamento social altera a dinâmica do campo sociocultural, por ser um ato voluntário ou involuntário que o indivíduo, ou grupo de indivíduos, assume para se manter afastado do convívio da sociedade. Frente a atual crise da Pandemia de Covid-19, o isolamento social é uma medida sanitária aconselhada pela OMS, por diversos profissionais de saúde, assim como por suas associações de classe, e foi determinado pelos governos estaduais, frente à omissão do governo federal. Na atual conjuntura, a finalidade dessa medida é a contenção do avanço do novo coronavírus que tem gerado uma situação emergencial de saúde pública, cujas consequências mais intensas são sentidas pelos mais pobres que pagam o preço das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

De acordo com Barreto et al (2020, p. 1), estima-se que hoje há mais de um 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo fora da sala de aula.

Apesar das pesquisas demonstrarem um efeito positivo do fechamento de escolas na evolução da epidemia da COVID -19, tanto pela redução no pico da doença quanto da taxa de infecção, essa estratégia pode trazer significativos impactos aos jovens e adultos no médio e longo prazos, principalmente para os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e de saúde, como acontece com grande parte dos estudantes brasileiros.

Todas essas mudanças na vida da sociedade brasileira impactaram sobremaneira a área educacional, exigindo orientações para contornar o problema da suspensão das aulas presenciais e garantir a retomada do atendimento aos alunos por via alternativa, no caso presente, por meio do ensino remoto, impondo aos professores outra forma de desenvolver seu fazer pedagógico. Os sistemas de ensino definem um conjunto de medidas e atividades que passam a orientar e determinar a realização de atividades via plataformas digitais, determinando às escolas e aos profissionais da educação uma “reinvenção”, a fim de direcionar os rumos e as finalidades educacionais. Nesse cenário, os professores são desafiados a conhecer e se apropriar das funcionalidades das plataformas virtuais/digitais de modo a

oportunizar a aprendizagem dos alunos, sem uma contrapartida por parte das secretarias de educação.

Os professores foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente. O caminho é longo e há professores que ainda esperam a aula começar entre paredes, porque ainda não conseguiram situar-se na rede, limitados, também, pela questão da conectividade (OLIVEIRA; FERRAZ SILVA; SILVA, 2020, p. 28).

Com essas preocupações, perguntamos aos professores como eles percebem essas novas exigências do trabalho em meio ao isolamento social e como têm se organizado para dar conta de suas novas atribuições neste contexto de pandemia. Para esses profissionais, o isolamento social é um grande desafio, pois o cuidado com os filhos, com os idosos da família e as funções domésticas diárias têm modificado sua vida pessoal e profissional. A falta de apoio das escolas no planejamento e na elaboração de atividades didáticas também afeta a rotina dos professores. Por ser tudo novo, o imprevisto, os erros, tentativas de uso das tecnologias de informação/disseminação, tempo para gravar videoaulas geram tensões no presente e apreensão quanto ao futuro.

Essa problemática foi evidenciada no decorrer de nossa pesquisa, cujos resultados demonstram que, além da cobrança por parte da escola, os professores estão pressionados pela condição de não serem usuários proficientes dos diversos dispositivos que precisam utilizar. Por não terem domínio tecnológico e conhecimentos avançados em determinados aplicativos, os meios mais adotados para a preparação das aulas têm sido o *power point*, as videoaulas, *WhatsApp*, a confecção de apostilas e cadernos com atividades escolares para os alunos, além das tradicionais atividades em materiais fotocopiados com diversos exercícios de fixação, como evidenciado na fala da professora Juliana do 1º ano⁸:

⁸ O nome das professoras é fictício.

Nesse período de isolamento social são utilizadas metodologias diversas como: o celular e o computador para gravar vídeo aula e alguns aplicativos disponíveis para esses instrumentos tecnológicos. Com o objetivo de tornar mais próximos dos alunos a escola na totalidade e um ensino aprendizagem mais prazeroso (PROFESSORA JULIANA, 2020).

Se, por um lado, o momento atual exige aperfeiçoamento profissional dos educadores, relativo às formas de comunicação mediada por recursos tecnológicos, o manuseio de novos dispositivos como *YouTube*, *Meet*, *Zoom Meetings*, a participação em videoconferências, *lives* e demais recursos antes desconhecidos, por outro lado, as aflições e ansiedades decorrentes do isolamento social alteraram seu cotidiano, especialmente o das professoras. Segundo o relato de Helena, professora da Educação Infantil, as mulheres são as mais prejudicadas já que precisam ser produtivas, tanto nas demandas profissionais, quanto nas domésticas e familiares, pois, em muitas famílias, são elas que assumem o protagonismo do serviço doméstico e o cuidado com os filhos, resultado das desigualdades de gênero:

Tento ser produtiva, mas não tem sido fácil, são muitas atividades ao mesmo tempo, casa, filhos, preparar aulas on-line, preparar material para os alunos, sem contar que ainda tenho filhos pequenos, que necessitam de apoio para a realização das suas atividades escolares, também (PROFESSORA HELENA, 2020).

A tecnologia oferece dispositivos para mediar as novas aprendizagens e permitem realizar um acompanhamento individualizado; o *Google Classroom* e o *WhatsApp* nunca foram tão utilizados como meio de compartilhar blocos de atividades com orientações pedagógicas e com conteúdo, além do e-mail e do *Publisher*. Sem dúvida, trata-se de recursos digitais muito úteis, porém sua utilização requer não somente o domínio de suas funcionalidades, mas igualmente de aparelhos tecnológicos de qualidade, de uma boa conexão de internet e, acima de tudo, de um propósito formativo que ultrapasse o mero repasse de conteúdos, pois, como asseveram Rondini; Pedro; Duarte (2020, p.47): “[...] as TDIC por si só

não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos que serão utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas, as quais promovam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes”.

Com o trabalho em *Home Office*, não tem sido fácil para as professoras de Altamira manter o foco sem que haja interferência na produtividade exigida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) local, pois esse tipo de trabalho requer mais tempo de planejamento e produção de material didático, tendo em vista que os docentes não receberam capacitação prévia do órgão gestor para utilizar as ferramentas educacionais; some-se a isso o fato de que os equipamentos utilizados para organizar os conteúdos e atividades das aulas remotas, como computadores, smartphones, conexão com a internet, entre outros, são pessoais – aspecto que evidencia ainda mais a situação de precarização do trabalho do professor (MARTINS, 2020; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Conforme destacado pela Professora Helena, o rendimento do trabalho docente é pouco expressivo, porque as esferas da vida privada e do trabalho se superpõem no mesmo espaço físico, sem delimitação, privacidade ou suporte específico, sobrecarregando essas profissionais que vêm sendo acometidas por problemas decorrentes de alterações comportamentais, como insônia e ansiedade. O trabalho remoto altera a dinâmica profissional e familiar, apesar do maior convívio com a família, exige disciplina e concentração para o desenvolvimento das atividades educativas, entrando em confronto com a rotina familiar.

Por outro lado, a participação dos alunos ainda é pequena. Trata-se de uma situação de ensino emergencial, sem planejamento adequado e sem a adesão das famílias, resultando em uma situação que pode comprometer a qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as aprendizagens. Conforme sinalizam Oliveira; Ferraz Silva; Silva (2020, p. 28), as mudanças projetadas pelo ensino remoto e pelo uso das ferramentas digitais ocorreram repentinamente, sem dar condições de os professores compreenderem suas dinâmicas no âmbito do trabalho

pedagógico, sem possibilitar sua apropriação e ressignificação, pois isso demanda tempo de formação e preparação de infraestrutura tecnológica. Por isso, podem ocorrer inseguranças e angústias quanto ao alcance das aulas virtuais. Esses aspectos foram percebidos na fala da Professora Josefa, quando evidenciou suas dúvidas quanto ao alcance de suas aulas: “Tenho dúvidas sobre a eficácia disso, não sei se essas aulas suprirão as necessidades de aprendizagem das nossas crianças e adolescentes” (PROFESSORA JOSEFA, 2020).

De acordo com Vianna e Ferreira (2018, p. 105), o uso de ambientes virtuais na educação “possibilita novas aprendizagens e contribui para a diminuição das desigualdades das oportunidades educacionais”. Lançar mão dessas tecnologias pode significar a melhoria da qualidade da Educação Básica, pois admite a participação do aluno e da família, ao mesmo tempo em que cria, modifica, constrói e ressignifica o conhecimento.

Disponibilizar aos atores do processo de ensino-aprendizagem experimentações variadas, conexões em rede e a formulação de problemas em chat, fórum, vídeo e áudio conferência, conexões com outros sites e intertextualidades possibilitam a comparação de vários pontos de vista e a construção de uma perspectiva pessoal (VIANNA; FERREIRA, 2018, p. 106).

Segundo a professora Josefa (2020), para além disso, o isolamento social tem possibilitado aos professores novas experiências antes não vivenciadas. Assim, dentro de suas possibilidades, os professores têm conseguido ler, escrever e estudar com mais frequência. Também estão tendo oportunidades de corrigir os trabalhos enviados pelos estudantes com maior brevidade, como afirma a Professora Josefa que atua com alunos do 5.º ano do ensino fundamental: “Tenho mais tempo para elaborar atividades diferentes daquelas convencionalmente utilizadas em sala de aula. Assistir séries, filmes, ouvir músicas, assistir televisão e acompanhar os noticiários” (PROFESSORA JOSEFA, 2020).

Outra possibilidade foi a quebra de barreiras físicas para o desenvolvimento de diversas atividades, cada dia mais tem se utilizado os grupos de *WhatsApp* para os trabalhos coletivos, integrados pelas tecnologias

digitais. Contudo, nada se compara aos encontros presenciais com a turma e os colegas de profissão. Nas palavras de Toschi (2011), é preciso considerar que as tecnologias se situam no sujeito, constitutivo de cultura, portanto, da práxis docente, logo, os professores podem desenvolver processos educativos no ciberespaço com desenvoltura, porém não se desligam da rotina do fazer presencial. Ao reinventar novas formas para o desenvolvimento das ações docentes, os professores também (re)inventam horários, relação professor/aluno e, conseqüentemente, outras formas de avaliação. Mas, a escola está preparada para (re)significar os velhos moldes avaliativos da Educação Básica?

A avaliação, de acordo com Firme (2020), conecta-se com a solidariedade, mas temos ansiedade e medo do que pode acontecer quando precisamos nos desprender? das velhas certezas. Isso infere o conceito tradicional de avaliação – fechada, sem possibilidades de diálogo. Modelo que dá aos professores poder de afirmar quem tem êxito ou não na escola. Essa é uma grande dificuldade dos professores – transgredir o que já está posto, reavaliar metodologias, sua didática, enfim, propor formas alternativas de avaliação. Diante disso questionamos: como avaliar nesse formato remoto? Qual é a função da avaliação? Para que serve a avaliação?

A autora afirma que a avaliação é um olhar contínuo do aluno, ela é constante. É preciso exercitar em sala de aula a percepção dos alunos, pois avaliar é um ato de reciprocidade, de proximidade e, nesse momento, os professores necessitam fazer um exercício de reflexão, investigar múltiplas formas de avaliar o aluno, mas também o seu próprio trabalho. É urgente dar o *feedback* e possibilitar a autoavaliação. Para a professora Mariana do 3.º ano, a escola está dando retorno das atividades avaliativas, mas não consegue ainda realizar autoavaliação com os alunos.

Ainda consigo trabalhar com autoavaliação, penso que as crianças não têm desenvoltura para essa ação, mas, estamos dando retorno das atividades feitas e, discutindo os exercícios por meio da correção e dos exercícios realizados diariamente, assim, vamos avaliando continuamente, acredito que desse modo o aprendizado tem sido satisfatório (PROFESSORA MARIANA, 2020).

Para Firme (1994), o aprendizado tem mais rendimento quando o aluno é incitado a se autoavaliar, pensar em suas conquistas, dúvidas e dificuldades. Nesse caso, é preciso sensibilizar e provocar o professor na direção de uma mudança qualitativa em suas práticas de avaliação, pois ele ainda está preso aos modelos tradicionais da avaliação:

Mais digno do que “reprovar” o aluno será capacitar o professor para ensinar crianças e jovens, em qualquer estágio de seu desenvolvimento; é capacitá-lo para avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, utilizando o melhor de sua sensibilidade e de sua competência para captar indicadores de avanço e sinais de preocupação; é capacitá-lo para se auto-avaliar como educador e avaliar a escola e todo o contexto educacional; é capacitá-lo para entender criticamente que a responsabilidade não é de uma só instância. É de todos os envolvidos e interessados na educação, com o mais elevado propósito de se promover o aperfeiçoamento. Este é o respeito pelo direito de aprender, tanto para o aluno como para o próprio professor (FIRME, 1994, p. 10).

Para a autora, a melhor avaliação do aluno é aquela que ele manifesta sozinho, uma alternativa para provocar isso é o registro no portfólio digital. Esse registro tem muito mais sentido do que as provas, exercícios prefixados e trabalhos repetitivos apenas para cumprir um protocolo. A maior riqueza da avaliação está em variar os modos de avaliar (perguntar) e variar o modo de realizar o processo (avaliação contínua). O aluno precisa ser provocado, mas também aplaudido e esse momento de trabalho remoto é oportuno para desenvolver esses novos mecanismos.

Conceitualmente, segundo Gusman et al. (2020, p. 6), o portfólio é uma forma avaliativa que proporciona reflexão crítica e conhecimento elaborado, pois

[...] é continente de diferentes classes de documentos [...] que proporciona uma reflexão crítica do conhecimento constituído, das estratégias utilizadas, e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. O Portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo.

Nessa direção, é preciso que haja ações voltadas para criar oportunidades de aprendizagens significativas para esses alunos, pois a reprovação e o uso de práticas avaliativas paliativas e sem critérios claros, reflete uma forma de negação do direito ao conhecimento, uma forma de ocultamento das desigualdades sociais e do fracasso escolar pela via da apropriação-expropriação do conhecimento no contexto escolar. Daí concordarmos com Arroyo (2010, p. 1397) quando diz que “[...] as desigualdades educativas fazem parte dessa complexidade. Exigem ações e políticas não isoladas, mas articuladas, capazes de reverter esses complexos e múltiplos processos de produção”. Ou seja, as desigualdades escolares não podem ser subestimadas, mas demandam tratamento ético e obrigam a redefinir as políticas, a gestão, as análises, as concepções e estratégias político-pedagógicas.

A utilização dos recursos digitais cria possibilidades exploratórias, permite o aluno elaborar hipóteses conceituais, bem como ao professor apropriar-se de produções que expressam experiências e vivências mais significativas e diversificadas. Todavia, faz-se necessário incentivar, mobilizar e conscientizar os estudantes sobre a necessidade dessa estratégia, não somente como uma demanda da atualidade, mas otimizar o processo de ensino e aprendizagem por meio do emprego de mídias, no planejamento e execução das atividades pedagógicas, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. O portfólio reflete o percurso do aluno, incidindo nos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas também nos aspectos de natureza efetiva, como argumenta Brito (2009, p. 24):

O portfólio deve refletir globalmente o percurso do estudante, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afetiva, ser um instrumento de diálogo contínuo entre o estudante e o professor, elaborado sobre a ação, na ação e para a ação, partilhado em tempo útil de modo a facilitar a interpretação realidades vividas e sentidas, a auto-reflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre.

Outra forma de avaliar é por meio do memorial, gênero textual em que o estudante registra conquistas, objetivos, justificativas, dificuldades, crescimento pessoal e educacional. “O memorial como instrumento de avaliação da aprendizagem [...] assume o caráter de apropriação, pelo sujeito em formação, de sua própria trajetória, possibilitando-lhe um olhar analítico sobre o seu desempenho e do impacto da formação” sociocultural e política (VIEIRA; PIMENTEL, 2014, p. 2). O memorial faz sentido ao aluno, pois é rico em informações cotidianas que ajudam o professor a entender como ocorreu a dinâmica da produção do conhecimento do estudante, assim como permite uma avaliação qualitativa, contínua e individualizada, porque permite registro e reflexão histórica dos acontecimentos e da trajetória de vida do autor.

O professor precisa ter critérios claros para avaliar. É preciso dizer primeiro o que está bom, depois o que deve melhorar e como se pode avançar; isso é uma revolução da avaliação. Também deve se questionar acerca do verdadeiro papel da avaliação, das reais condições de aprendizagens do aluno e, por fim, de como ele pode avaliar nesse tempo de educação remota, sem continuar preso à forma tradicional. Firme (2012, p. 1) contribui com essa reflexão ao afirmar que:

[...] a melhor maneira é avaliar a própria avaliação. As pessoas que estão em um processo avaliativo têm de parar um pouco e pensar como está sendo feita a avaliação. Comparar com os padrões essenciais que falamos. A avaliação está sendo útil? Ajuda a tomar decisões? Está sendo simples e viável? Respeita as pessoas e organizações? Usa um instrumental adequado, confiável? Com esse cuidado podemos aperfeiçoar. É importante sempre olhar se está no modo correto e usar os próprios avaliados para serem avaliadores.

A autora ainda nos lembra que chegou a hora de mudar as práticas escolares: o estudante precisa aprender e crescer no processo educativo de forma autônoma. De qualquer modo, tudo que vier depois do ensino remoto é continuidade (quebram-se as etapas de provas). Em suas palavras: “Não é ano de se preocupar com a avaliação quantitativa, estamos vivenciando um momento atípico (os pais assistem às aulas junto com os

alunos), todos nós estamos sendo avaliados – é tempo de reprovar a reprovação” (FIRME, 2020, p. 2).

A escola não pode mais ter medo do futuro. É preciso falar das pessoas, da dinâmica da escola, das questões sociopolíticas e culturais que a permeiam. Somente assim, haverá novos olhares acerca do cotidiano escolar, do seu planejamento e de suas formas de pensar e materializar a avaliação da aprendizagem. A avaliação pós-pandemia deve ser revolucionária, diferente, precisamos aproveitar aquilo do que é bom dessa ordem atual e do que os professores estão (re)inventando, – a comunicação individual, elogio, registro, preocupação com o aluno, com o seu próprio aprendizado. Aliás, a avaliação é próxima, contínua, processual, dialógica; mas na sala de aula “normal”, muitos professores são distantes. Essa quebra de paradigma coaduna com uma nova perspectiva do ensino por mídias digitais, mais dinâmica, plural, diversificada.

Apesar da dificuldade dos professores em materializar novas formas avaliativas, na sua concepção o ensino virtual para os alunos são possibilidades de aprendizagens; mas, problemas como falta de acesso à internet de qualidade, de bons equipamentos e o próprio conhecimento incipiente de manuseio dos recursos tecnológicos têm diminuído a adesão às aulas on-line. Outro fator é o excesso de material e os trabalhos de diferentes professores e disciplinas. Os professores também consideram que se, por um lado, o ensino virtual possibilita novas aprendizagens aos alunos e professoras, por outro, é difícil para a família dos alunos, porque atender as necessidades das crianças e dos adolescentes e, ao mesmo tempo, dedicar-se a algo desconhecido é uma tarefa árdua, cheia de obstáculos, causando desânimo e aflições cotidianas.

As professoras entrevistadas registraram ainda casos em que os pais não dominam os usos das tecnologias digitais educacionais e nem o conteúdo trabalhado pelo professor. Para minimizar a situação, as escolas têm criado grupos de *WhatsApp* para auxiliar com as explicações e tirar dúvidas sobre as atividades escolares direcionadas aos alunos. Isso se junta à falta de paciência, preocupação com o futuro, com a família, saudades dos

familiares e amigos, gerando tensões e conflitos; segundo a Professora Ana do 5.º ano:

Sabemos que são muitas as angústias e desafios dos alunos e dos pais, frente à realização de atividades não presenciais, todavia, procuro explicar por áudio a melhor forma possível para as informações chegarem a todos. Sabemos que nem todos fazem uso das mídias digitais. Então, devemos ser claras e objetivas para que todos entendam as orientações que são gravadas em videoaulas, áudio e até ligo para alguns (PROFESSORA ANA, 2020).

Ao trabalhar com as tecnologias educacionais durante o isolamento social, as escolas necessitam reduzir perdas, causadas pelas desigualdades sociais. A frágil condição socioeconômica da maioria dos alunos e professores da escola pública os coloca em desvantagem. Para Martins (2020), com a pandemia escancarou-se a desigualdade em relação ao acesso universal aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação. É preciso cuidado para que os estudantes possam ter oportunidades iguais de prosseguir nos estudos e garantir o cumprimento do planejamento anual da escola.

O que nos leva a inferir que algumas mudanças no plano da organização da gestão e do trabalho pedagógico e curricular precisam ser incorporadas à rede de ensino local, pois, como nos diz Arroyo (2010), a lógica que atualmente sustenta as políticas educacionais tem reafirmado a desigualdade social, a desigualdade regional sobre a desigualdade escolar, uma vez que ao privilegiar resultados mensuráveis de avaliações generalistas e parciais, ignora a profundidade que seus efeitos provocam nos coletivos cada vez mais presentes no contexto escolar, devido à universalização do ensino, porque ao fecharem o foco somente na dimensão intraescolar, desconsideram os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais:

Reconheçamos que o pensamento pedagógico, as políticas e instituições educativas se alimentam desse caráter sacrificial. Veem os diferentes como na

minoridade humana. Até como pré-humanos, a ser conformados humanos, ser levados à maioria pela educação escolar. O acesso à escola, o letramento, o numeramento, as disciplinas, o mérito serão uma exigência desse percurso de humanização. Os milhões que fracassarem serão sacrificados como analfabetos, desescolarizados, reprovados, com problemas de aprendizagem, defasados. Continuarão catalogados como pré-humanos, jovens ou adultos, mas na inferioridade porque na irracionalidade, movidos a instintos, ao senso comum, com problemas de aprendizagem e de condutas. Essas lógicas marcadas por dicotomias, abismos de sucesso-fracasso, operam sacrificando milhões como fracassados na ignorância e irracionalidade para exaltar os merecedores de sucesso, porque esforçados, racionais, inteligentes. Dessa lógica sacrificial, produtora dos diferentes como desiguais, se alimentam o pensamento moderno, a pedagogia moderna e até a empreitada pedagógica-catequética colonial e pós-colonial (ARROYO, 2010, p. 1407-1408).

Neste cenário de pandemia e isolamento social, tudo é novo, tanto para os professores, família e alunos, quanto para a escola – que vivencia uma transformação abrupta. A comunidade escolar está sem parâmetros didáticos, pedagógicos e metodológicos, o planejamento pedagógico precisa ser redesenhado. Conforme relatado na pesquisa, as escolas têm, mesmo com suas limitações, orientado os professores quanto à relação família x escola no processo de ensino e aprendizagem. Esse contato, mesmo que *on-line*, é importante, especialmente, no que concerne ao diálogo com os sujeitos e à aproximação com os conteúdos que serão desenvolvidos. Algumas propostas são apresentadas também pelas escolas, com a intenção de manter um bom desenvolvimento educacional e um melhor estado emocional, são elas: 1) grupo de *WhatsApp* para dúvidas ou avisos sobre envio de tarefas pelo E-mail; 2) alternativas fora da sala de aula, por meio de vivências e experiências que envolvem a rotina da casa e da família, sobretudo na Educação Infantil, pois é preciso permitir à criança ser criança, na perspectiva de vivenciar os direitos de aprendizagem discutidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando o brincar, educar e o cuidar.

Em que pese o fato de essas orientações serem pensadas em uma perspectiva de favorecer as aprendizagens, é preciso que os professores se

cerquem de cuidados para que essa experiência não seja reduzida à mera transposição de conteúdos escolares. Entendemos que esses desdobramentos ocasionados pelas aulas remotas não implicam que o currículo se materialize a partir de lógicas pragmáticas e segmentadas dos conteúdos. Porque o currículo é uma prática cultural que se produz numa complexa cadeia de relações e significações, é incoerente enquadrá-lo em uma condição estática ou simplesmente pré-definida, ou concebê-lo como mera listagem de conteúdos lineares ou como uma simples orientação metodológica. É preciso resistir à cultura do desempenho que resguarda as políticas de currículo, como é a BNCC, pois essas, geralmente, tendem a infligir uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino (GIMENO SACRISTAN, 2007).

As tecnologias tornaram-se aliadas da escola e dos professores, visando dar continuidade ao planejamento escolar, entretanto, dúvidas das famílias em relação à materialização dessa estratégia metodológica surgiram ao longo das atividades escolares desenvolvidas remotamente. Nas escolas investigadas nesta pesquisa, foi identificado um conjunto de sugestões para a organização dos estudos das crianças e dos adolescentes em contexto domiciliar com vistas a orientar as famílias. Dentre elas elencamos:

- Manter a rotina diária dos horários (acordar, dormir, brincar);
- Ter espaço e tempo determinado para as atividades escolares, cuidados com a higiene, atividades domésticas e alimentação;
- Usar as plataformas digitais (comunicar-se, jogar, conversar com os professores e colegas);
- Desenvolver brincadeiras direcionadas para o estímulo de concentração, equilíbrio corporal, movimentos e ritmos;
- Fazer a contação de história, interpretação e representação por meio de fala e pintura;
- Plantar, observar, cuidar e acompanhar o crescimento de uma planta;
- Ler variados gêneros textuais, tais como gibi, livros de literatura infanto-juvenil, revistas, jornais e outros;
- Assistir filmes, séries, desenhos animados;
- Explorar virtualmente museus, casa da memória e sites especializados;

- Criar listas diversas, por exemplo, listas de brinquedos, brincadeiras, alimentos, animais, cidades, profissões e demais atividades que fazem parte do cotidiano da criança e do adolescente;
- Explorar atividades que estimulem o raciocínio lógico e o pensamento matemático, assim como a compreensão da natureza e da sociedade;
- Realizar exercícios físicos ou estimular o corpo e o desenvolvimento motor com alongamentos, relaxamentos, dança, manuseio de argila e massinhas;
- Assistir videoaulas produzidas pelos professores;
- Assistir vídeos e programas de televisão educativos, como os disponibilizados pela TV Cultura.

Essas atividades propostas pelas escolas como sugestões de acompanhamento das famílias, não são facilmente exequíveis quando consideramos a dinâmica familiar; se nas escolas há todo um rito pedagógico para favorecer o aprendizado das crianças e adolescentes, nas residências não há garantias de uma logística que possibilite essas ações. É preciso considerar que há grupos sociais que não dispõem dos recursos necessários e nem dos meios concretos de exercitar a assistência a seus filhos, no sentido de garantir as condições mínimas que lhes oportunizam participar qualitativamente do processo educativo, principalmente quando se trata do ensino remoto. Como ressalta Zago (2011, p. 68), refletindo sobre as diferenças existentes entre as famílias, “[...] As oportunidades diante da escola são desigualmente distribuídas tanto pelos recursos materiais, culturais e simbólicos que as famílias podem mobilizar em termos escolares, quanto pelo grau de familiaridade e de informações de que dispõem sobre o sistema de ensino e seu funcionamento.”

O problema é que as escolas não oferecem suportes para a realização das atividades, tampouco há uma articulação entre as redes de proteção à saúde, ao lazer, emprego e renda, assistência social e educação, para atender os mais vulneráveis, pois são eles os mais impactados com a falta de direitos essenciais. As escolas percebem que não têm suporte para operacionalizar as múltiplas possibilidades de ferramentas *on-line* de apoio às aulas e tarefas administrativas. Embora os dados desta pesquisa tenham indicado que a Secretaria Municipal de Educação ofertou formações aos

professores, como nos relata a professora Juliana do 1.º ano, ainda temos muito a avançar:

A SEMED tem fornecido cursos de capacitação de professores utilizando ferramentas tecnológicas. Garantindo, assim, um ensino de qualidade para todos. Também tem orientado na produção das aulas online para os alunos distribuídas nas diversas plataformas virtuais. Mas, é preciso considerar que muitos professores sequer sabem ligar um computador (PROFA. JULIANA, 2020).

Para Vianna e Ferreira (2018), as tecnologias educacionais, os aplicativos, os ambientes virtuais e as mídias digitais facilitam o acesso a uma amplitude de informações; assim, o professor tem papel complexo e importante que é questionar, motivar, mediar, orientar quanto à escolha das informações de forma criteriosa, avaliar e comparar, analisar e elaborar síntese de textos com opiniões diferentes, para a gestão do conhecimento dos estudantes. Porém, entendemos que sem uma apropriação adequada dessas tecnologias não é possível desenvolver um trabalho com qualidade. É preciso haver investimentos pela SEMED local em relação ao uso das TIDC, para proporcionar ensino remoto emergencial de forma qualitativa.

Este novo ambiente educacional vivenciado na Educação Básica em tempos de isolamento social, além de propiciar novas experiências de aprendizagem, permite a participação dos alunos, das suas famílias e possibilita a assimilação ativa de conteúdos e ainda retira os professores do centro do processo de ensino (VIANNA; FERREIRA, 2018). Destarte, a presença das tecnologias da informação e da comunicação na vida diária das pessoas é uma realidade e “ressalta a importância da educação digital como uma ferramenta necessária aos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto para melhorar o processamento de informações quanto para aperfeiçoar o manejo técnico das mesmas” (VIANNA; FERREIRA, 2018, p. 106), desde que seja implementada com responsabilidade e comprometimento com as aprendizagens das crianças, adolescentes e jovens.

Com a incorporação de ferramentas tecnológicas para o ensino, consideramos o esforço de professores e alunos para minimizar os impactos que a suspensão das aulas tem causado, mas não podemos entender essas atividades como análogas e substitutas das ações presenciais, pois, a escola é importante, especialmente, para eliminar ou reduzir fatores que dificultam a concentração dos estudantes.

Considerações Finais

A delicada situação que estamos vivendo na atualidade, com perdas dolorosas e penosas transformações, exige de todos nós capacidade de (re) invenção. É preciso reavaliar nossos posicionamentos políticos, econômicos, sociais e afetivos, descobrindo novos valores e habilidades que nos permitam agir com mais humanidade, reciprocidade, leveza, sensibilidade e empatia, seja no âmbito da família, seja nos demais domínios sociais por onde transitamos (círculo de amizades, entorno profissional, etc.), repensando hábitos de consumo e assumindo posturas mais cuidadosas em relação a nós mesmos e ao ambiente.

No plano educacional, as alternativas consideradas nesse período de pandemia – como o Ensino remoto, o uso de tecnologias (e suas consequências, como o aumento da carga horária de trabalho docente e sua intensificação) – não têm se mostrado soluções adequadas no enfrentamento a interrupções das aulas presenciais. O que verificamos, por um lado, é um processo de intensificação do trabalho docente, uma responsabilização significativa das escolas, dos profissionais da educação e das famílias em reposta à garantia da educação escolar, do cumprimento atividades pedagógicas; por outro, assistimos a uma nítida desobrigação dos governantes com suas atribuições quanto a manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade, em consonância com o que preconizam a CF de 1988 e a LDB N° 9394/96.

Precisamos reconhecer e assumir que a educação, de modo geral, e a escola como a principal instituição de sua realização com suas práticas

cotidianas, em particular, não estavam em condição otimizada de funcionamento antes da pandemia e que havia, sim, inúmeros problemas a serem enfrentados e superados; dentre esses, podemos lembrar a enorme distância existente entre o currículo efetivamente praticado pelas escolas e as necessidades de aprendizagem dos estudantes reais que as frequentam – distância facilmente perceptível pela imposição de conteúdos desconectados da vida, pela utilização de metodologias rígidas e obsoletas, pela postura inflexível de muitos gestores escolares que continuam fixados em um passado ideal e a um modelo de gestão autoritária. Sem falarmos nos problemas estruturais que minam diariamente o trabalho pedagógico, drenando tempo e energia dos sujeitos nele envolvidos.

A crise sanitária deflagrada pelo novo coronavírus não apenas exacerbou esse quadro de fragilidades já existente no sistema educacional, expondo suas vísceras, como também nos colocou a todos frente a novos dilemas, desafiando-nos a enfrentar essa crise e a sair dela melhores, mais fortalecidos e conscientes de nossos dramas e de nossa força. É desejável que efetivemos esses novos aprendizados tecnológicos, digitais, virtuais e também afetivos em uma perspectiva contra-hegemônica e não como meio de aceleração do desmonte da educação pública. A nós, profissionais da educação, cabe a tarefa de refletir sobre quais estratégias e abordagens teóricas e metodológicas têm potencial de nos ajudar a (re)inventar a realidade, e a nós mesmos, para que os impactos dessa crise ocasionada pela pandemia sejam, pelo menos, atenuados. Pois, o contato direto dos alunos com os objetos do conhecimento e a contribuição do professor são atividades essenciais na Educação Básica, e devem ser garantidos e oferecidos em quantidade e qualidade necessárias no ensino presencial, visando à formação cultural e científica dos estudantes.

São enormes os desafios com que nos confrontamos. Os espaços e tempos de moradia do estudante não oferecem, muitas vezes, condições para propiciar concentração nas atividades propostas pela escola, isso compromete o desenvolvimento da aprendizagem. Vale lembrar também que, por maior dificuldade que a escola tenha para promover um ensino

de qualidade, ela ainda é o ambiente que tem uma rotina e ações educativas planejadas, adequadas em alguma medida ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, com profissionais especializados, espaço físico e equipamentos voltados para esse fim.

A educação como direito social está posta em xeque nesse tempo de pandemia de forma mais acentuada; mesmo que antes não estivesse plenamente garantida a todos, agora a situação é bem mais delicada. Por isso, todo esse processo de reflexão é importante e necessário, visto que os problemas educacionais decorrentes da crise podem envolver outros aspectos não ligados diretamente ao estudo de conteúdos escolares ou à utilização de mecanismos de avaliação aos quais os estudantes são submetidos. Assim, cabe destacar que para além da utilização de recursos tecnológicos como ferramentas educacionais para enfrentar a problemática da garantia de acesso aos conteúdos programáticos, existem outras questões preocupantes, já conhecidas no processo presencial – o acompanhamento familiar, dificuldades de aprendizagens, situação socioeconômica dos estudantes e outras, – que evidenciam a não permanência, o fracasso, a evasão e a retenção de estudantes, indicando limites do sistema educacional e a necessidade de sua reinvenção urgente.

Construir uma nova educação, em que profissionais sejam valorizados e que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam, de fato, garantidos de acordo com suas especificidades, requer a implementação de políticas públicas robustas que contemplem as diferentes realidades brasileiras. Para isso, os debates, mesmo que em caráter de urgência, devem ser intensificados com todos: professores, família e estudantes e sociedade mais ampla, pois assim como no caso do nosso Sistema Único de Saúde, que nessa crise sanitária se mostrou o principal flanco de defesa da população brasileira, a questão da educação pública diz respeito a todos nós, como nação, por ser patrimônio público e direito inalienável de cidadania.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 fev. 2011.

BARRETO, Osvaldo; NATTIVIDADE, Márcio; GUIMARÃES, Jane; ARAGÃO, Erika. Reflexões sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira. In: **Rede CoVida, ciência, informação e solidariedade**. Disponível em: <https://covid19br.org/main-site-covid/ wp-content/uploads/2020/05/Reflexoes-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 – apresenta a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CP Nº: 11/2020 – apresenta as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020b.

BRASIL. **Constituição Federal do 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8bo6-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0> Acesso em: 12 set. 2020.

BRITO, Catarina Rosa da Silva de. **Estudo de caso**: dos portfólios às competências. 2009. Dissertação (Mestrado de 2º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários) – Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009.

CUNHA, Paulo Arns da. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. In: **Revista Educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FIRME, Thereza Penna. **Avaliação da Aprendizagem em tempos de quarentena**: algumas reflexões. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=8a8BsVl4Djs>. Acesso em: 15 maio 2020.

FIRME, Thereza Penna. A avaliação é transdisciplinar. In: **11º Congresso GIFE – Fronteiras na ação coletiva**. Disponível em: <https://gife.org.br/thereza-penna-firme-avaliacao-e-transdisciplinar/>São Paulo, 2012. Acesso em: 15 maio 2020.

FIRME, Thereza Penna. Mitos na avaliação: diz que.... In: **Revista Ensaio**, n. 1, v. 2, p. 57-62, out./dez. 1994.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Educação**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSMAN, Antônio Barioni et al. **Portfólio**: conceito e construção. NET, Uberaba, s.d. Disponível em: www.uniber.br. Acesso em: 4 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera. M^a. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

NOTA DAS ENTIDADES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19.** Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/1.-Nota-dasentidades-nacionais-ref-Parecer-COVID-19.pdf> Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Assunção, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010. CDR0M.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrfr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; FERRAZ SILVA, Obdália Santana; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.10, N.1, p. 41 – 57. Número Temático - 2020. Disponível em: [https://www. https://periodicos.set.edu.br/educacao](https://www.periodicos.set.edu.br/educacao) Acesso em: 15 set. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. **Isolamento Social:** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra Pedro; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.10, N.1, p. 41 – 57. Número Temático - 2020. Disponível [https://www. https://periodicos.set.edu.br/educacao](https://www.periodicos.set.edu.br/educacao). Acesso em: 15 set. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 295-351.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0409.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIANNA, José Antônio; FERREIRA, Telma Antunes Dantas. **Plataforma digital de educação: a percepção dos professores**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/27928/24110>. Acesso em: 20 jun. 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.27928.

VIEIRA, Aldeni Bentes; PIMENTEL, Maria Olinda Sousa. O memorial como instrumento de construção da profissionalidade para o magistério. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, jan./jul. 2014. Ufam/Icsez.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação – Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, p. 57-83, mar. 2011.

**A Pandemia e as “Atividades não presenciais”:
estratégia de inserção da EaD
enquanto privilégio de classe e raça**

*Janeide Bispo dos Santos*¹

*Marize Damiana Moura Batista e Batista*²

*Jean da Silva Santos*³

Introdução

As circunstâncias da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-2 tornou visíveis questões de ordem econômica, política e social que estavam disfarçadas pela lógica hegemônica preexistente. Veio à tona a necessidade da proteção social para um país que se encontra em um profundo processo de reestruturação neoliberal, tendo como referência uma concepção desumanizadora, fundamentada no lucro e no individualismo. Nessa lógica, os interesses econômicos do grande capital se sobrepõem sobre a vida da população mais pobre. O mencionado contexto também coloca em xeque o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Campus XI (Serrinha), vinculada ao Colegiado de Geografia e do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) e líder do grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE). Professora da Educação Básica do Estado da Bahia- jabsantos@uneb.br

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Campus XI (Serrinha), vinculada ao Colegiado de Geografia e ao Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) e vice-líder do grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE). Professora da Educação Básica do Estado da Bahia - mbbatista@uneb.br

³ Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Campus XI (Serrinha), vinculado ao Colegiado de Geografia e pesquisador vinculado ao grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE). Professor da Educação Básica no Município de Feira de Santana - jesantos@uneb.br

atual governo brasileiro, uma vez que esse tem plataforma política centrada na negação da ciência e na destruição do serviço público. Contraditoriamente, a pandemia também revela que a única condição para o mundo sair desse flagelo depende do trabalho dos cientistas, cuja incumbência está na tarefa de criar uma vacina que possa imunizar as pessoas. Contudo, os mais experientes e renomados pesquisadores do Brasil são cientistas que exercem suas atividades em laboratórios pertencentes às universidades públicas e são justamente essas que estão sofrendo a asfixia provocada pelo Estado brasileiro, a partir dos cortes das verbas do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Educação.

Do ponto de vista econômico, a pandemia desmontou a ideia defendida pelo capital neoliberal de que é preciso destruir as condições de trabalho e todos os direitos dos trabalhadores/trabalhadoras, tornando-os/as empreendedores/empreendedoras de si. Notoriamente, trata-se de uma tática articulada pelo capital com o intuito de continuar reestruturando-se, retirando os direitos e desorganizando os trabalhadores. Estes desempregados, com a falsa consciência de empreendedores de si, podem ser os indivíduos desempregados sinalizados nos dados do relatório de Oxfam (2020). De acordo com esse, antes da pandemia, o Brasil tinha 40 milhões de trabalhadores informais e 11,9 milhões de desempregados. No pós-pandemia, estima-se que o desemprego aumente 15% e chegue a 16 milhões de brasileiros. Nesse país, 5 milhões de moradias estão situadas em favelas, na maioria dessas não tem fornecimento de água tratada e de saneamento básico.

Com base nessa conjuntura social, este artigo analisa a realidade da educação brasileira no contexto da pandemia. Toma-se como referência os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca da realidade educacional da sociedade brasileira proveniente do diagnóstico do Censo Escolar (2019), as ideias neoliberais orientadoras das reformas educacionais no pós-golpe de 2016 e os

pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o trato à educação no contexto da pandemia.

Esses subsídios são instrumentos fundantes, pois explicitam os impactos dos encaminhamentos direcionados pela política educacional brasileira sobre a população mais pobre. Todas as ações têm intencionalidade e explicita o nível da preocupação que é estabelecido com os indivíduos envolvidos e o com o objetivo que se quer alcançar. Em uma sociedade que é historicamente desigual, as ações direcionadas impactam de forma diferente. Sendo assim, levantam-se algumas questões que serão analisadas neste artigo: a opção pela expressão “educação não presencial” em tempos de pandemia tem quais intencionalidades? É viável realizar educação não presencial, quando o estudante não tem acesso aos instrumentos técnicos que permitam mediação entre professor e aluno? É possível ter ensino sem o movimento didático-pedagógico denominado de aula? É possível fazer educação não presencial, mesmo em um contexto emergencial, com indivíduos cujas rendas não asseguram as condições mínimas de sobrevivência, quicá acesso às tecnologias de mediação de ensino?

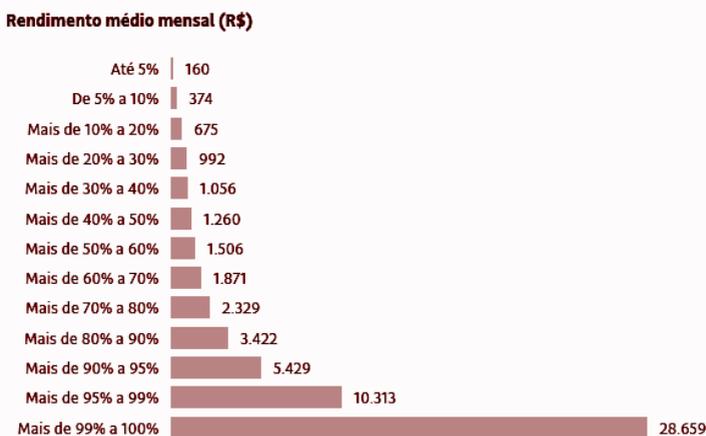
Essas questões serão respondidas no decorrer deste artigo, considerando as orientações do CNE com uso de termos que têm intenção específica de colocar os estudantes brasileiros no contexto de classe social, legitimando as diferenças escolares a partir do ensino escolar que é oferecido, conforme condições econômicas dos estudantes. No Brasil, de acordo com seu contexto histórico, a situação de classe social tem fortes implicações de ordem racial.

1 As condições históricas da sociedade de classes no Brasil e os reflexos na escolarização como uma questão racial

Tratar de qualquer tipo de encaminhamento referente aos direcionamentos da educação básica brasileira, no contexto da pandemia, pressupõe a necessidade de levar em consideração os dados que explicitam a

realidade socioespacial da população, tendo em vista as abruptas diferenças sociais. Os dados publicados pelo IBGE (2020) referentes aos rendimentos da população brasileira no ano de 2019 apontam o crescimento da desigualdade social, conforme dados sistematizados no gráfico 1. Para o instituto, o rendimento médio mensal dos 5% mais pobres é de R\$ 160,00. Já, no extremo da desigualdade, 1% da população tem rendimentos médios mensais de R\$ 28.659,00. Esses dados revelam a concentração da riqueza e, conseqüentemente, a ampliação da miséria e das condições de exclusão social, expressos na vida cotidiana da população brasileira que tem a menor renda. Tal diferença impacta em condições desiguais de vida e de acesso aos bens materiais básicos, incluindo aí as redes técnicas da comunicação virtual.

Gráfico 1: Rendimento médio mensal do trabalho no Brasil (2019)



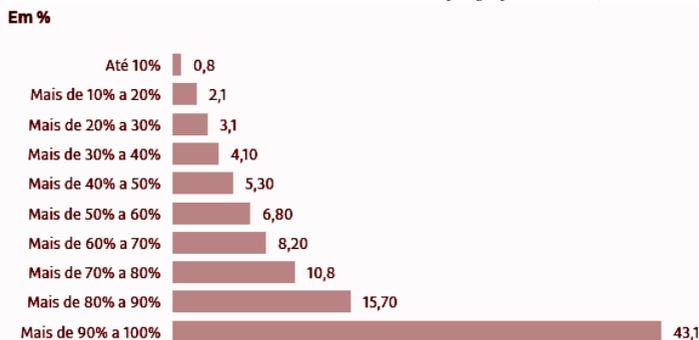
Fonte: IBGE (2020).

Com base nesses dados, quando o IBGE faz o recorte a partir da categoria raça, revela-se a seguinte situação: pretos e pardos, que representam 56% da população brasileira, estão em desvantagem no mercado de trabalho, apresentam os piores indicadores de renda, das condições de moradia, na escolaridade, no acesso a bens e serviços. Além disso, também estão mais sujeitos à violência e os que têm baixa representação em cargos de gerência.

A renda média mensal do brasileiro branco, seja ele trabalhador formal ou informal, é de R\$ 2.796. Já a renda média das pessoas pretas e pardas é de R\$ 1.608, segundo dados do IBGE, 2019. Proporcionalmente, para cada R\$ 1.000 pago a uma pessoa branca, paga-se R\$ 575 para um trabalhador preto ou pardo. Essa diferença relativa corresponde a um padrão que se repete, ano a ano, na série histórica disponibilizada pelo IBGE de 2012 a 2019. Esses dados também revelam que 70% dos cargos de gerência são ocupados por pessoas brancas, restando apenas 30% para pretos e pardos. Outro indicador da exclusão da população negra do mercado é o da situação desse grupo no que diz respeito à ocupação da força de trabalho. Apesar de representarem mais da metade da força de trabalho (55%), eles constituem (66%) dos desocupados e dos subutilizados. Quase metade dos pretos e pardos (47%) estão na informalidade. Na divisão entre os mais ricos e os mais pobres, o IBGE mostra que a cada quatro pessoas no grupo dos 10% com menores rendimentos, três são pretas ou pardas e uma é branca. Entre os 10% mais ricos, a proporção praticamente inverte-se.

De acordo com o IBGE (2019), a massa de rendimento mensal no Brasil, em 2019, foi estimada em R\$ 213,4 bilhões. Desse total, os 10% das pessoas com menor rendimento ficaram com 0,8% do total. E os 10% com maior rendimento acumularam 43,1% do total, conforme dados sistematizados no gráfico 2.

Gráfico 2: Massa de rendimentos mensal no Brasil por grupo social (2019)



Os dados revelam que 50% da população tem rendimento mensal que equivale a apenas 15,4% dos rendimentos totais. Enquanto os 10% mais ricos ficam com 43,1% desse total. Como já foi observada, a questão de raça também está no contexto da questão de classe.

Esses dados remetem-nos a considerar as condições históricas e os impactos dos valores burgueses sobre a população negra. A inserção do Brasil, no suposto mundo moderno, foi estabelecida por meio da transferência dessa população da condição de escrava para classe trabalhadora, mas de acordo com Fernandes (2008), sem nenhuma reparação histórica e social. A Abolição da Escravidão colocou o povo negro na condição de escravo, ao mesmo tempo que também o transferiu para ordem capitalista competitiva. Ordem essa que era desconhecida desse povo.

Nesse contexto, o racismo estabeleceu-se nas estruturas do capitalismo, forjada pela escravidão. “Isso significa dizer que a desigualdade racial é um elemento constitutivo das relações mercantis e das relações de classe” (ALMEIDA, 2018, p. 144). No processo de reestruturação do capitalismo, foi preciso renovar o racismo. No caso, houve a substituição do “racismo oficial e a segregação legalizada pela indiferença em face da igualdade racial sob o manto da democracia” (ALMEIDA, 2018, p. 144).

O capitalismo, mais uma vez, agiu de forma violenta sobre a população negra. Desta vez, deu-lhe a ideia de ser considerado legalmente humano, mas retirou-lhe o direito de ter função social. Ao mesmo tempo em que negou as condições para que esses tivessem acesso ao que foi produzido historicamente pela humanidade. Assim, por não terem o conhecimento para competir dentro da sociedade moderna, eles ficaram sem função social.

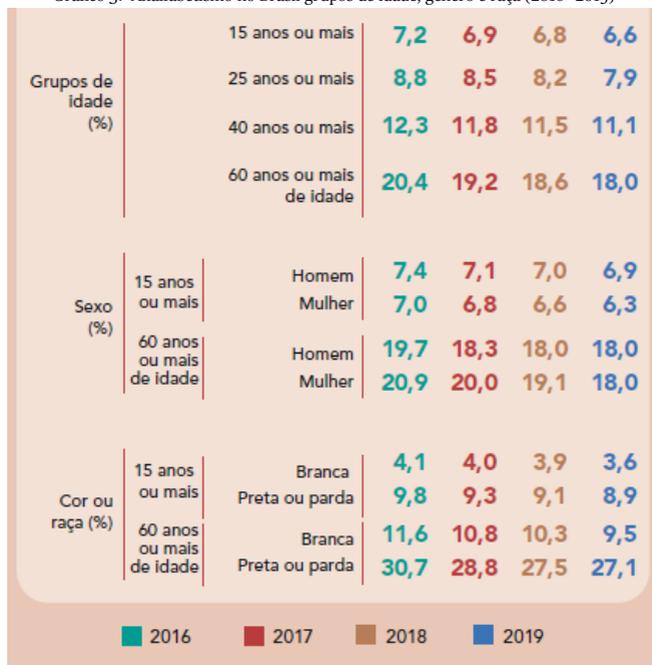
Igualdade jurídica sem as condições para a equidade entre os indivíduos faz perpetuar as desigualdades. Isso porque as liberdades são usufruídas de modo desigual em diversos aspectos, quer materiais, quer cognitivos e culturais. Desse modo, o nível da desigualdade é mediado pela condição de classe. Enquanto a classe burguesa goza do privilégio do domínio do conhecimento filosófico, científico, artístico-cultural, da

literatura e do poder político, a classe trabalhadora tem as condições de acesso a esse capital cultural negadas. Do ponto de vista material, a classe burguesa é constituída pelos indivíduos que são os “proprietários e controlam a imprensa e outros meios necessários para o usufruto pleno de tais liberdades” (BOITO JÚNIOR, 2007, p. 257).

As desigualdades sociais que marcam a população brasileira nas condições de renda, fundamentada no critério de raça, também se desdobram sobre as condições de acesso à educação. De acordo com os dados do IBGE (2019), o Brasil tem uma população estimada em 210,1 milhões de habitantes. Considerando os critérios de idade, gênero e raça, o IBGE (2019) analisou os índices de analfabetismo da população brasileira, conforme dados sistematizados gráfico 3. Com base no critério de grupos de idade, 6,6% da população brasileira com idade superior a 14 anos ainda é analfabeta. À proporção que o grupo de idade vai sendo classificado por pessoas mais velhas, o percentual de analfabetismo também vai aumentando, chegando ao percentual de 18% da população com idade superior a 60 anos em 2019.

Quando a taxa de analfabetismo é analisada a partir do critério de gênero, no total geral das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, o percentual de homens analfabetos é superior ao de mulheres. Já quando se analisa o grupo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, de 2016 a 2019, registra-se o mesmo percentual de analfabetismo em 2019, 18% tanto entre os homens como entre as mulheres. Todavia, quando se analisa a série histórica dos últimos quatro anos, observa-se que o índice de mulheres com idade igual ou superior a 60 anos, em situação de analfabetismo era maior que o de homens.

Gráfico 3: Analfabetismo no Brasil grupos de idade, gênero e raça (2016- 2019)



Fonte: IBGE, 2019.

Ainda sobre os dados de analfabetismo brasileiro, quando são analisados com base na classificação por raça, há a revelação de uma questão social. Pois, considerando a população total do Brasil que tem idade igual ou superior a 15 anos, o percentual de brancos analfabetos variou de 4,1% a 3,6% em ordem decrescente no período de 2016-2019. Enquanto o percentual de negros não alfabetizados variou entre 9,8% a 8,9% no mesmo período. Já quando se trata das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, as diferenças são mais intensas. Em 2019 registrou-se o percentual de 27,1% de analfabetismo em pessoas negras e de apenas 3,6% entre as pessoas brancas.

Quando se trata das pessoas que acessaram a escola, segundo dados do IBGE, 52,6% da população brasileira que tem mais de 25 anos não completou ensino médio, bem como 11,8% da população com idade entre

15 e 17 anos está fora da escola, ou seja, percentual equivalente a 1,3 milhão de adolescentes.

Mesmo a educação tendo se tornado direito social e universal a partir da Constituição de 1988, no artigo 205, quando diz que ela é direito de todos e dever do Estado e da família, os dados oficiais da realidade brasileira explicitam que, trinta e dois anos depois, a educação não se tornou um direito garantido por toda a população brasileira. A relação que a população estabelece com a educação escolar é resultado das suas condições materiais e culturais. Essas condições não são escolhidas pelos indivíduos, são provenientes das relações de classe, derivada de um conjunto de ações sincronizadas e articuladas pelo capital e pelo Estado, ao longo da história, que prezam pela manutenção de um projeto de organização socioespacial, o qual gera riqueza e pobreza, simultaneamente.

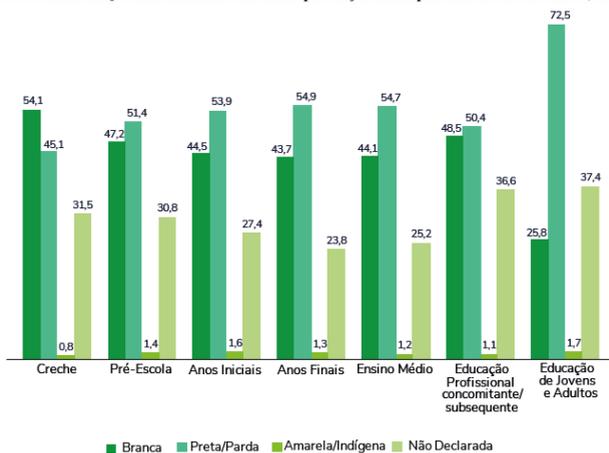
Os dados do Censo Escolar (2019) expressam vários elementos, dentre eles, os impactos oriundos das condições de classe e de raça sobre a realidade da educação básica brasileira. Assim, quando os dados são analisados por segmento do ensino básico, os problemas sociais revelam-se como mais profundidade no comparativo entre a rede pública e privada, bem como sobre a população negra e as demais no contexto da escola pública.

As diferenças sociais, oriundas das condições de classe e raça, demarcam o acesso à educação brasileira desde a educação infantil. Pois a população mais rica é percentualmente menor e majoritariamente branca, tal como a matrícula na educação infantil. Essa população é a que tem melhor poder aquisitivo e recursos financeiros para custear a educação, mas também pertence a uma classe social que, como pondera Souza (2019), tem uma tradição sociocultural de valorização do conhecimento escolar. Assim, as crianças já são estimuladas em casa para o hábito de leitura, para a imaginação e têm o reforço constante de sua capacidade e autoestima para o sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Por isso, as crianças entram na escola mais cedo. Enquanto a população mais pobre (camponesa e favelada que é, majoritariamente,

negra) entra na escola mais tarde. Do ponto de vista sociocultural da condição de classe, ainda segundo Souza (2019), os indivíduos dessa classe trabalhadora não intelectualizada não têm os mesmos estímulos ao espírito de apropriação do conhecimento científico, cultural e artístico. Esses são estimulados a brincar com os instrumentos de trabalho dos familiares. Aprendem a ser, afetivamente, trabalhadores manuais desqualificados. “A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e, mais tarde, ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo” (SOUZA, 2019 p. 98). Fato que os coloca em condições de aprendizagem e de sociabilidade desigual.

O gráfico de número 4 apresenta a sistematização dos dados referentes à classificação dos estudantes da educação básica brasileira, distribuídos pelos segmentos da educação básica, em suas diferentes etapas, considerando a autodeclaração racial efetivada no ato da matrícula. Os dados apresentados trazem a rede pública junto com a rede privada.

Gráfico 4: Percentual de matrículas por raça nas etapas de ensino no Brasil (2019)



Fonte: INEP, 2019.

Apesar da população negra ser a maioria na sociedade brasileira e nas matrículas escolares, apenas 55,6% dessa conclui o ensino médio. Enquanto a população branca, 74% dessa atinge esse percentual. Esses dados

explicitam o desequilíbrio de classe e raça no contexto da escola dual (SAVIANI, 2009 e LIBÂNIO, 2012). Os sujeitos de classes, pela própria condição da lógica capitalista, são colocados em condições ambíguas e contraditórias. Assim, têm ambiência sociofamiliar em condições sociais e culturais diferentes. Também têm acesso às escolas com objetivos diferentes que dizem respeito aos seguintes pontos: ao trato dado ao currículo; às ações que vinculam o indivíduo ao espaço escolar; à prática pedagógica e disposição dos recursos didático-pedagógicos; e ao tipo de financiamento do processo educativo, pois enquanto as escolas das elites são financiadas pelas próprias famílias, as escolas da população pobre são financiadas pela política pública.

As contradições socioespaciais provenientes das questões de classe, explícitas na condição de raça, influenciam nas taxas de evasão, repetência e distorção idade série que é acentuada na população negra. Esse desequilíbrio racial diz muito sobre várias dimensões da realidade socioespacial e histórica que se faz presente na materialidade contraditória da prática social. Nesse sentido, torna-se necessário destacar a tensão existente entre o princípio da igualdade democrática constitucional e a desigualdade inerente ao sistema capitalista expresso na sociedade de classes.

Os dados referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) apregoam os reflexos dos fatores que retiram a população da modalidade que é denominada de ensino regular. A EJA é uma modalidade de ensino específico da educação básica, destinada àqueles que não tiveram o acesso ou a continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Daí explica-se o porquê dos dados sistematizados no gráfico 4 confirmarem que a questão social e a racial também se expressam na escolarização. Portanto, os sujeitos da EJA que declararam identidade étnica racial, percentualmente, são 72% formados por pessoas negras.

A igualdade jurídica coloca todos os indivíduos na condição de cidadão, contudo, de acordo com Boito Júnior (2007), a igualdade civil concede independência pessoal, mas oculta a exploração social, pois, “[...] o privilégio de uns e a carência de outros são decididos desde o berço [...]”

(SOUZA, 2019, p. 99). Enquanto as crianças da classe mais abastada têm tempo e dedicação exclusiva aos estudos, os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde o início da adolescência.

Por isso, hoje, no término da segunda década do século XXI, registra-se a herança da sociedade escravocrata nos dados da Educação brasileira. “Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como a negação do direito ao reconhecimento e à autoestima, da possibilidade de ter família, de interesses próprios e de planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna” (SOUZA, 2019, p. 82-83). Para esse autor, o marco para a atual organização social brasileira foi no final do século XIX, a partir das reformas que levariam à inserção do país no contexto do mundo moderno.

A inserção dos valores burgueses deu origem à identidade de classes sociais. Nesse contexto, foi preciso adequar o país aos critérios da suposta modernidade. Assim, segundo Fernandes (2008), a população negra foi inserida na sociedade de classes, mas sem nenhuma reparação histórica e social quanto ao acesso aos bens materiais e culturais. A Abolição da Escravidão colocou o povo negro na condição de ex-escravo, mas também o transferiu para ordem capitalista competitiva que era desconhecida desse povo. A abolição tornou-se liberdade para os senhores de terra, pois deixaram de ter obrigação com os ex-cativos e puderam “escolher” entre a absorção desses ou o uso da mão de obra estrangeira que chegava de modo abundante ao país.

O capitalismo, mais uma vez, violentou a população negra. Dessa vez, deu-lhe a ideia de ser considerado legalmente humano, mas retirou-lhe o direito de ter função social. “[...] São produzidos, nesse contexto, seres humanos com carências cognitivas, afetivas e morais, advindo daí sua inaptidão para a competição social [...]” (SOUZA, 2019, p. 11). De acordo com o autor, em uma sociedade, cada indivíduo é criado pela ação diária de instituições concretas que fazem presentes nas relações interventivas por meio da família, da escola e do mundo do trabalho. Mas usam-se

discursos escamoteadores criados para proteger o capital, os quais mascararam a realidade social produzida, para dizer que cada indivíduo é fruto de suas escolhas e não condição.

Isto implica afirmar que à população formada majoritariamente por pessoas negras foram negadas as condições de acesso e permanência à escola. Essas são moradoras das periferias das áreas urbanas e do campo, sejam elas das comunidades negras rurais quilombolas, de fundo e fecho de pasto, assim como os povos originários e os camponeses, esses representados pelas suas múltiplas expressões e denominações sociais espalhadas por todo o território brasileiro. Do mesmo modo, a própria Constituição de 1988 também oficializou a existência de escolas particulares com fins lucrativos. Isso implica na legalização, que Saviani (2009) denomina de escola dual: a da rede privada voltada para a formação das elites e da rede pública voltada para a classe trabalhadora.

De acordo com o Censo Escolar (2019), no referido ano foram registradas 47,9 milhões de matrículas na educação básica brasileira. Dessas, 81,1% foi realizada na educação pública e 18,9% na rede privada. Essa divisão, em duas redes, expressa uma relação social desigual, tal como a sociedade está organizada. A rede privada é mercado em expansão, mas também é espaço de segregação da classe mais abastada do ponto de vista econômico e cultural. Tornou-se espaço privilegiado para a aprendizagem do conhecimento científico, mas também espaço de aperfeiçoamento dos conhecimentos filosóficos, artísticos e culturais que já são dominados pelas famílias que possuem o capital cultural. Ao mesmo tempo, ela também se torna espaço que regulariza o distanciamento dos sujeitos da elite do contato com os supostos sujeitos perigosos da classe mais pobre, haja vista que, historicamente, essa classe mais pobre é majoritariamente negra.

[...] Embora a dominação agora seja de classe e não de raça, a raça e o odioso e covarde preconceito racial continuam contando de um modo muito importante. A nossa “ralé” atual, de todas as cores de pele, é formada pelo inadaptado à competição social que herdou todo o ódio e desprezo que se devotava antes ao negro [...] (SOUZA, 2019, p. 109).

Portanto, conforme o autor, o ódio amplia-se também para uma questão de classe social. Sendo assim, com base nessa questão de classe e raça, as duas redes de ensino estão em oposição, mas fazem parte de uma totalidade dialética da sociedade de classes. Para Saviani (2009), ambas reproduzem as relações sociais de produção capitalista. As diferenças partem do princípio de quem pensa a escola, nesse sentido, a educação escolar sempre foi pensada pela elite dominante, a qual direciona a função social de cada rede ensino de acordo com a função social do seu público para o sistema capitalista.

Para Saviani, a escola burguesa voltada para trabalhadores (as), denominada de escola pública, tem como “[...] missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária [...]” (SAVIANI, 2009, p. 25). A tática capitalista de impedimento manifesta-se de várias formas, inclusive, na retirada das possibilidades de permanência na escola de alguns indivíduos que têm as condições objetivas para permanecer, ao contrário de outros, cujas condições sociais vividas exigem a saída da escola para a inserção no mercado de trabalho. Dentre as táticas capitalistas, destacam-se: quando as escolas cobram dos estudantes um determinado padrão sociocultural burguês conservador, no comportamento e na estética, que destoa da realidade social e cultural dos indivíduos; a cultura institucional autoritária que age como forma de expulsão indireta perpassada pelo espaço escolar, disfarçando-se regras disciplinadoras, estabelecidas a partir de relações abusivas que colocam o estudante no lugar de quem não pode questionar as ordens postas. Essas táticas coercitivas, sem democracia e sem diálogo, são instrumentos de higienista de comportamento sociais que provocam, dentre outras questões, a evasão escolar.

Essas ações contrárias às possibilidades de a escola tornar-se espaço de liberdade para os sujeitos oprimidos também estão presentes no currículo escolar, nos limites das condições técnicas para realização do trabalho pedagógico e nos conteúdos ensinados, tal como está sendo revelado no

contexto da pandemia. O currículo constituído pelas ideologias burguesas, cujos objetivos visam a formação do sujeito, no pensar e ser, conforme lógica burguesa, se faz a partir do esvaziamento do conhecimento sistematizando em favor de um conjunto de competências e habilidades. Retira-se também as possibilidades de uso dos recursos que possam contribuir com a qualidade das aulas. Tais possibilidades limitantes concretizam-se não só pela falta de recursos tecnológicos na escola, mas também na inexistência de possibilidade de conexão com a internet nos processos de ensino-aprendizagem, na quantidade de recursos tecnológicos que são disponibilizados pelas escolas em relação ao número de salas de aula, bem como na inexistência de especialistas da área de tecnologias para operar os equipamentos técnicos.

Para Souza (2019), a elite econômica “[...] é uma continuidade perfeita da elite escravagista” e continua condenando “os de baixo” à reprodução de sua miséria enquanto amplia o próprio “capital social e cultural”. Desse modo, a escola dual concretiza-se a partir da rede privada voltada para a formação da elite e a rede pública para formar a população mais pobre. As diferenças se fazem no processo de escolarização. Enquanto a primeira precisa se apropriar do saber sistematizado, cabe à segunda o saber mínimo para manter dominada. Tal ideia se faz presente na linha que tem direcionado as últimas reformas educacionais e permeado a concepção de ensino e de currículo que se faz presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

2 A racionalidade neoliberal e as reformas educacionais brasileira dos últimos anos

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira foi alinhada às perspectivas impostas pela racionalidade neoliberal. Tal alinhamento foi concretizado a partir de inúmeras alterações feitas na legislação educacional e nas diretrizes de formação de professores(as). Na atualidade, tais ações concretizam-se por meio da Base Nacional Curricular Comum

(BNCC) (2018), da Lei de nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio. Ela é complementada pela Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Professores(as) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019).

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é entendido como a razão do capitalismo contemporâneo. Esses autores defendem a tese de que, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que tende a estruturar e organizar não só as ações dos governantes e das empresas, mas, sobretudo, a conduta dos governados.

Os ideólogos que projetam e planejam a racionalidade neoliberal têm conhecimento de como o indivíduo aprende e de qual é o papel do trabalho educativo no desenvolvimento do sistema psíquico do indivíduo. Mas, para atender aos anseios dessa racionalidade, o trabalho educativo voltado para a classe trabalhadora ganha outra função: a de garantir a formação de um indivíduo que não pense por contradições e não acesse os conceitos e métodos científicos necessários à leitura, análise, interpretação e intervenção na realidade socioespacial produzida pela humanidade. A ideia da racionalidade neoliberal é de um ensino que promova a formação do indivíduo enquanto empresa de si, que seja competente e competitivo. O aprimoramento é sobre si mesmo, sobre os seus resultados e desempenhos. “A empresa de si mesmo é uma “entidade psicológica e social, e mesmo espiritual [...]”, “[...]ativa em todos os domínios e presente em todas as relações [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

Trata-se de uma artimanha do capital, em consonância com as estruturas políticas e jurídicas, tendo em vista boicotar o desenvolvimento de funções psíquicas dos trabalhadores e a possibilidade de subversão à lógica de exploração da sociedade e da natureza que produz riqueza e pobreza, na mesma proporção. Para tanto, estabelecem o controle das teorias

pedagógicas, das políticas educacionais, da formação docente e do currículo escolar e, para justificar as táticas de controle desta racionalidade.

O neoliberalismo “[...] é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo à lógica a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Ele se consolida enquanto um sistema de normas, por meio de políticas intervencionistas que visam interferir nas relações sociais para atender à lógica do capital. Assim, mudam o papel das instituições de proteção social e de educação, onde essas passam a orientar condutas pautadas numa concorrência generalizada entre os sujeitos, os quais são induzidos a pensar e se verem como concorrentes. Isso confirma o pensamento de Marx (1993) quando percebemos que o mercado não age sozinho, sempre está amparado pelo Estado.

O sistema neoliberal é articulado por um conjunto de forças que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional para legitimar os interesses do capital. Ao mesmo tempo em que também agem, fragilizando as possibilidades de ação coletiva de reação a ordem estabelecida. Essa racionalidade aprisiona os indivíduos a partir de um regime de concorrência, ao mesmo tempo em que reduz os postos de trabalho, submete os indivíduos à avaliação de desempenho. Isso tem acirrado a dessindicalização, racismo, o enfraquecimento da identidade de classe e enfraquecimento da reação social contra o neoliberalismo. “O neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 21).

A ideia da racionalidade neoliberal na formação do indivíduo enquanto empresa de si parte do princípio de que “[...] a empresa de si mesmo é uma “entidade psicológica e social, e mesmo espiritual”, ativa em todos os domínios e presente em todas as relações [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335). Ao entrar na escola, a criança torna-se a empreendedora do seu saber, como caminho do aliciamento das subjetividades por meio da intervenção no psiquismo e na personalidade, no caráter, mas também na

maneira de ser e de falar, em uma perspectiva de adesão à ideia de que o ensino escolar deve estar comprometido com a formação do indivíduo competente e competitivo. Neste caso, a escola torna-se espaço voltado para formar nos seus estudantes, a partir da psicologia e da ética, as técnicas de autogoverno de si frente à lógica neoliberal, razões pelas quais se afirma que a BNCC dá ênfase às competências emocionais e as compreende como elemento primordial da formação escolar.

Assim, a educação escolar que está comprometida com a lógica neoliberal é permeada por um currículo no qual os fundamentos clássicos do ensino foram retirados, fato que impede a consolidação da educação como fenômeno humanizador, uma vez que o currículo almeja uma formação para o utilitarismo, cunhando a ideia de concorrência e a competição que se tornam princípios normativos generalizadores do currículo escolar, e por consequência, a vida humana passa a ser explicada a partir de um modelo empresarial na qual os indivíduos passam ser empreendedores de si. Portanto, a escola que era da sociedade, passa ser do mercado. Esse conjunto de ideias articuladas enquanto ação tática vai sendo planejado por destacados ideólogos do cenário científico, cujas ações estão comprometidas política e cientificamente com a ofensiva neoliberal hegemônica em escala planetária, numa lógica que se materializa por comandos impostos pela política internacional a partir dos organismos internacionais, sendo o Banco Mundial o seu principal interlocutor.

Isso se desdobra no espaço acadêmico, sobretudo no campo de formação de professores(as), a partir de teorias educacionais e pedagógicas que são baseadas em ideias que compreendem a educação e o ensino como um instrumental técnico (as pedagogias neoliberais), o que Duarte (2016) denomina de teorias do aprender a aprender. Tais teorias têm se comprometido com a retirada do conhecimento clássico do currículo escolar, e como consequência, retiram-se as possibilidades de formação da classe trabalhadora para compreensão da realidade humana, sistematizada pela ciência em sua raiz.

Mas qual é a lógica deste jogo que orienta a formatação da ideia deste ser social e do papel do trabalho docente na escola neoliberal? Obviamente que é enfraquecer todas as possibilidades de reação da classe trabalhadora que se concretiza por meio de um processo pelo qual o trabalho docente perde a sua centralidade, fragilizando as possibilidades de contribuição para a formação da consciência humana. Para tanto, retira-se os conteúdos clássicos do ensino, ao mesmo tempo se constrói a ideia de que no neoliberalismo não há lugar para todas as pessoas, apenas para as mais competentes. Desse modo, à luz da lógica neoliberal, a culpa pelo fracasso pessoal na sociedade de classes é do próprio indivíduo, pois as ideias partem do princípio de que o fracasso é explicado pela razão do indivíduo não ter sido competente o suficiente para ser absorvido pelo mercado, sendo excluído e ainda culpado pela própria exclusão.

A concepção das pedagogias neoliberais perpassa por garantir uma formação escolar que não permita os estudantes terem acesso aos subsídios teóricos e metodológicos que explicam a realidade como ela é. A escola, ao invés de ser espaço da formação intelectual do indivíduo, passa a ser espaço de instrução, ao tempo em que o trabalho educativo passa a ser orientado por manuais fundamentados no currículo neoliberal e esse trabalho passa ser vigiado por um sistema de avaliação.

O cenário recente da educação brasileira tem sido marcado por intensos questionamentos e debates encabeçados por pesquisadores, sindicatos e movimentos sociais de lutas populares contra as reformas educacionais recentes. Esses têm como objetivo tentar evitar o aprofundamento do fosso social no acesso à educação para os sujeitos da classe trabalhadora nos novos currículos que estão sendo produzidos pela rede pública de educação, para atender à lógica do capital neoliberal a partir da Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais

flexível, que contemple uma Base Nacional Curricular Comum para toda a educação básica.

Em meio a tantas questões sociais e políticas conflituosas, no início do ano letivo do ano corrente (2020), o mundo foi surpreendido com efeito nefasto de um vírus (Sars-Cov-2), cuja ação no organismo humano pode ser letárgico, fato que já cerceou milhares de vidas por todo o planeta. Considerando todo o contexto vivido pela classe trabalhadora estudantil da escola pública, quais foram os encaminhamentos da gestão da educação básica no trato dado ao ano letivo de 2020 no contexto da pandemia? Esta questão será tratada na próxima sessão.

3 Pandemia, racionalidade neoliberal e a concepção de educação não presencial nas resoluções do CNE: quais implicações para a classe trabalhadora?

No contexto da pandemia, observa-se mais do que uma crise sanitária, escancara-se os limites da ética, dos princípios humanos e do respeito à humanidade. Tornou explícitas as várias faces da opressão social, denunciando, inclusive, quem pode se distanciar socialmente e quem pode usufruir dos espaços virtuais para montar novas formas de existir em relação aos que não podem.

Em meados do mês de março, o ano letivo de 2020 foi suspenso por decretos estaduais e municipais para todas as redes de ensino. Tal fato exigiu das autoridades brasileiras alterações específicas na legislação educacional, com o objetivo de atender ao contexto da pandemia. Em vista disso, em 1º de abril foi publicada pelo governo federal a Medida Provisória 934/2020 estabelecendo normas excepcionais para ano letivo 2020, dispensando as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior, do cumprimento do mínimo dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação, CNE, emitiu o Parecer 05/2020 com orientações para a reorganização do Calendário Escolar e para a possibilidade de cômputo de

atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. E em 7 de julho emitiu o Parecer 11/2020 no qual aponta as Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

No Parecer 5/2020, o CNE considera que “[...] as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais” (BRASIL, 2020, p. 3) precisam ser consideradas e recomenda que não sejam aplicadas propostas de reposição de aulas que “[...] aumentem a desigualdade ao tempo em que utilizam a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado [...]” (BRASIL, 2020, p. 3). Essa recomendação tem caráter ambíguo: primeiro, aconselhar a não utilização de propostas de reposição de aulas que possam aumentar as diferenças; e, segundo, ao reforçar a importância da utilização das tecnologias digitais para criar formas de redução de aprendizagem.

A ambiguidade descrita acima revela o caráter estratégico da posição do CNE, ao interpretar que esse órgão compreende que as tecnologias digitais são essenciais para a mediação do ensino em tempos de afastamento social, mas, se algum grupo não tem acesso a elas, o ano letivo pode ser seguido sem que os estudantes tenham aulas. Tal posição suscita a seguinte questão: o que o CNE compreende como aumento da desigualdade? Fica explícito que a recomendação segue um parâmetro classista e racista. Ele está dizendo que, para os sujeitos da rede de ensino que podem ter acesso às tecnologias (a rede privada), as aulas serão por mediação tecnológica e, para os sujeitos da rede pública, oferta-se uma padronização na mediação, nos moldes de qualquer atividade impressa que chega à casa dos estudantes.

O CNE parte da compreensão de que as tecnologias não são dadas, elas são compradas, produtos cuja aquisição depende do poder aquisitivo de compra de cada família. Por essa razão, a maioria absoluta dos

estudantes da rede pública de ensino não se adequam a essa possibilidade. Por esse motivo, não tem problema nenhum em rebaixar o ensino público, ainda mais do que já está sendo rebaixado, permitindo as possibilidades de continuidade de um ano letivo sem a existência de aulas.

O encaminhamento do CNE coloca a sociedade diante do fetichismo do mundo digital. Isto pode ser remetido ao pensamento de Milton Santos, no final do século XX, na obra *Por uma Outra Globalização*, ao denunciar os pilares da globalização e suas possíveis consequências territoriais e sociais. Para o autor, as tecnologias digitais, ao mesmo tempo que globalizam as taxas de lucros, também globalizam a exploração, a miséria e a exclusão social. Portanto, a propagação das tecnologias se estabelece dentro do contexto de um projeto classista. Assim, as tecnologias não resolverão os problemas emergentes da humanidade, quando essa ainda tem suas vidas em condições, abruptamente, desiguais.

Tais desigualdades, como bem demarcadas por Souza (2019), não são apenas econômicas, mas também definidas na subjetividade dos indivíduos e nas expectativas da vida objetiva, “[...] Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise [...]” (SANTOS, 2009, p. 35). Diante desse entendimento, compreende-se que as resoluções do CNE, com intuito de dar subsídios para a continuidade do ano letivo de 2020 no contexto da pandemia, foram direcionadas para atender às demandas de classe e de privilégio dos estudantes, levando em consideração os estudantes que têm melhor poder aquisitivo (estudantes da rede privada de ensino), em detrimento dos mais pobres (estudantes da rede pública).

No Parecer 5/2020, quando se refere ao cômputo da carga horária das atividades remotas como alternativa para reduzir a reposição presencial, o CNE ressalva que essas não podem ser classificadas como Educação à Distância (EaD), pois essa exige a mediação por tecnologias e de encontros presenciais, o órgão deliberativo, ressalta que é preciso

observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo

necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2020, p. 8).

Nesse sentido, o órgão optou pelo uso da expressão **atividades não presenciais** ao invés de à distância. Nesta conjuntura, o que pode ser considerado como propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais? Para o CNE, o

[...] uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Apesar da categoria **atividades não presenciais** conseguir integrar os estudantes das diferentes condições sociais, ela não minimiza a questão. Essa categoria, por si só, não resolverá as históricas questões sociais que impactam sobre a população brasileira em termos de condições de moradia, de saneamento básico, de infraestrutura dos domicílios, de sociabilidade familiar, das condições de alimentação, da violência doméstica, do abuso sexual de crianças em situação de vulnerabilidade, da exploração do trabalho infantil, do desemprego familiar e as crises oriundas da questão e, dentre outras questões, da incapacidade de análise e de compreensão das famílias acerca do processo educativo sem a presença direta do(a) professor(a). A separação entre atividades mediadas ou não por tecnologias digitais, também isenta os gestores públicos da

responsabilidade de garantir o direito de acesso aos meios técnicos aos estudantes para seguirem o ano letivo conforme condição de equidade.

Nessa conjuntura, quais são as oportunidades educacionais do ensino remoto para os estudantes mais pobres? A continuidade do ano letivo por atividades não presenciais exigiu um perfil de família da classe trabalhadora, em suas expressões de classe mais pobres, inacessível pela escola. No Parecer 11/2020, o próprio CNE apresenta um diagnóstico realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), juntamente com outros parceiros, no qual atesta que 83% dos estudantes das redes pública vivem em famílias vulneráveis com renda *per capita* de até 1 salário mínimo. Também traz dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha no final de maio de 2020, na qual foram entrevistados pais ou responsáveis por estudantes das redes públicas estaduais e municipais cujas escolas aderiram à sequência do ano por atividades não presenciais.

Os dados apontam que 47% dos estudantes do ensino fundamental e 69% dos estudantes do ensino médio não foram orientados pelos professores por falta de acesso aos meios interlocutores. A mesma pesquisa também aponta que 31% dos responsáveis por estudantes matriculados na rede pública de ensino temem que os filhos abandonem a escola por estarem seguindo o ano letivo sem o acompanhamento de um trabalho pedagógico que garanta as condições de ensino e de aprendizagem. Mesmo com esse quadro social, no Parecer 5/2020 do CNE “[...] recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares [...]” (BRASIL, 2020, p. 9).

Conforme dados sociais de renda e escolarização da população brasileira, descrito na primeira sessão deste artigo, as famílias analfabetas e de pouca escolarização apresentam as condições para administrar essa tarefa? Como garantir a equidade em condições desiguais? Esses elementos indicam que a continuidade do ano letivo de 2020, por atividades não presenciais, privilegia os estudantes do grupo social que tem apropriação do

capital cultural e que, no geral, está preparada para orientar as crianças e jovens nas tarefas escolares e na organização do tempo pedagógico. Trata-se das pessoas que estão tendo as condições de viver o afastamento social e que têm poder econômico para ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Nesse sentido, as recomendações estabelecidas pelo CNE, nas resoluções que orientam o ensino remoto na pandemia, materializam o que Santos (2009) interpreta como privilégios para privilegiados, pois em nosso país, apesar da igualdade de direitos, jamais houve a figura do cidadão. “As classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, jamais quiseram ser cidadãs, os pobres jamais puderam ser cidadãos. As classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos [...]” (SANTOS, 2009, p. 50-51).

Considerando a ambiguidade social, para os estudantes da rede privada, os filhos da elite, foi garantido a continuidade do ano letivo por mediação tecnológica em ambientes virtuais, com aulas expositivas diárias e a orientação das atividades pedagógicas pelos docentes. E para os estudantes da rede pública, na perspectiva do CNE, basta receber um conjunto de atividades sem aulas expositivas e sem orientação didática.

Os dados advindos do monitoramento do acesso ao ensino na pandemia têm revelado um verdadeiro apagão no ensino público. Para esse observatório, 60% dos estudantes brasileiros das redes públicas que aderiram à continuidade do ano letivo por atividades não presenciais, estão desconectados. Como manter a comunicação com quem não está comunicável, tendo em vista o afastamento social e a limitação tecnológica?

Segundo o CNE, a comunicação é essencial neste processo, fato que expõe uma contradição fundante, posto que o essencial não está disponível para a maioria absoluta da população brasileira, o que representa que todas as demais contradições a partir daí estarão comprometidas.

Tal fato trouxe muitos questionamentos dos docentes públicas sobre a regulamentação da continuidade do ano letivo por atividades não presenciais em todo o Brasil. Por que legitimar um processo tão díspare? Por que fazer um trabalho que contemplará poucos? O que fazer com os

demais? Por que continuar nessas condições? O que representa a ideia de fazer atividades escolares sem aulas e relação professor/aluno? Notoriamente, as questões levantadas são de ordem pública. Fato que coloca o Estado como o responsável por reforçar as diferenças.

O Estado tem conhecimento de que os estudantes da rede pública não têm acesso aos meios técnicos então, por que recomendar a continuação do ano letivo por meios remotos? Ao seguir tal recomendação, este Estado burguês coloca inúmeras pessoas frente ao abandono escolar, do mesmo modo, ele também mexe com a dimensão do trabalho docente, colocando-o no patamar de atividade insignificante, e acaba por classificá-lo como uma ação técnica-instrumental que pode ser realizada por qualquer pessoa, contrariando os princípios de que cabe à educação escolar “[...] propiciar aquisição dos instrumentos que possibilite acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p.13). O trabalho pedagógico é mediado por conceitos e métodos, cuja intenção é intervir nas estruturas psíquicas de cada estudante, para que essas se tornem funções psíquicas superiores em relação às elementares (VYGOTSKY, 2007).

Nesses termos e de acordo com Saviani (2009), a relevância do trabalho docente parte do princípio de que o professor precisa ser o par mais desenvolvido no processo. Enquanto os estudantes estão em uma perspectiva sincrética, o professor precisa estar em uma perspectiva sintética. Partindo dessa condição, o professor provoca os estudantes para problematização, tendo em vista o levantamento das questões sociais da realidade objetiva e a identificação dos conhecimentos necessários para superar aquela realidade. Isso exige apropriação de instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. A apropriação desses pelos alunos depende da intervenção pedagógica realizada do trabalho docente, uma vez que se trata da apropriação das ferramentas necessárias às lutas sociais, tendo em vista a consciência em si e para si e a inserção na construção de outro projeto de sociedade.

Para Martins (2013), o psiquismo humano resulta da imagem da realidade objetiva que o indivíduo tem projetada no cérebro. Essa imagem é capturada pelos órgãos do sentido a partir das experiências intersubjetivas, movimento esse que é processado pelo cérebro para formar a ideia que o indivíduo tem sobre a mencionada realidade, ou seja, a consciência. Desse modo, o que era externo, tornou-se interno por meio da apropriação. O que foi apropriado, retroage na existência concreta desse ser e o orienta na relação que é estabelecida consigo mesmo e com o mundo. Quanto menos desenvolvidas forem as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimento), mais obscura será a imagem da realidade.

Considerando a orientação do CNE para os estudantes das escolas públicas, no que diz respeito à entrega de atividades nos domicílios como ato revolucionário, questiona-se: qual é o trato pedagógico que é dado às atividades realizadas pelos estudantes? As escolas viabilizam a entrega das atividades, mas todos os estudantes as respondem? Como respondem? Para que respondem? Qual é o retorno pedagógico que esses estudantes recebem? Respondem e guardam em casa? Como pensar em educação sem a análise de cada tarefa respondida, sem apontar os avanços e limites, sem avaliar a real aprendizagem?

Nesse sentido, torna-se necessário combater atos que simplificam a importância do trabalho docente. De acordo com Martins (2013), o trabalho docente tem a função de mexer com o sistema psíquico do estudante na condução de saltos qualitativos na capacidade de se apropriar da realidade objetiva sistematizada nos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e culturais. O salto é dado quando o estudante consegue sair do pensamento sincrético para um pensamento sintético acerca de um conteúdo estudado. O conhecimento ensinado na escola, quando aprendido pelo estudante, torna-se essencial para a transformação do ser e da sua prática social em torno do processo pedagógico à própria sociedade. Mas tal possibilidade só se torna possível mediante uma ação contínua e interventiva, que exige acompanhamento diário, intermediado por um

movimento sincronizado entre conteúdo ensinado e metodologia de ensino.

Quem simplifica o processo pedagógico, bem como toda organização do trabalho docente, não defende a educação enquanto possibilidade de libertação da população pobre e historicamente oprimida, pelo contrário, está defendendo o reforço das diferenças socioespaciais marcadas desde a escravidão, a partir de um mesmo sistema que permanece vivo e escravizando através de outros mecanismos opressores.

Considerações Finais

No contexto da pandemia resultante das ações nefastas do vírus Sars-Cov-2 como uma ameaça à vida das pessoas, pode-se notar que tais ameaças atingem a sociedade de forma diferente. A necessidade do afastamento social colocou as questões de classe em evidência. Os dados sistematizados neste artigo revelam que as condições sociais desiguais impactam sobre a renda e as próprias condições de existência dos indivíduos, do mesmo modo que, ao longo da história, a educação no Brasil sempre foi um privilégio de classe e raça. As reformas educacionais recentes demarcam o perfil do sujeito de classe que a escola burguesa pretende formar e que, no contexto pandêmico, estão representadas nos documentos oficiais, uma vez que as Resoluções do CNE que orientaram as possibilidades para as redes de ensino da educação básica autoriza o sequenciamento do ano letivo de 2020 por meio de atividades não presenciais, fato altamente elitista, excludente, o que reforça a ideia da escola dual defendida por Saviani e Libânio.

O uso do termo atividades não presenciais para orientar as atividades pedagógicas coloca em evidência a possibilidade de separar o perfil do ensino que será direcionado na rede privada em relação ao da rede pública. Ao tempo em que isenta os gestores públicos de qualquer responsabilidade na oferta de redes técnicas para que se possa dar condições de conectividade e infraestrutura domiciliar aos estudantes da rede pública.

Considerando os dados oficiais referentes à realidade da educação pública brasileira, a maioria absoluta dos estudantes matriculados constitui a população negra desse país. Portanto, tal relação é de classe social, demarcada dentro das relações sociais capitalistas, a partir de uma racionalidade que negou à população negra as condições materiais no contexto das relações econômicas e, por consequência, culturais, dentre outros aspectos. Portanto, é estrutural, esta mesma racionalidade se faz presente desde o colonialismo, quando a raça passou a servir como fundamento de dominação, onde o Estado age reproduzindo e legalizando condutas racistas nas quais a centralidade não é a raça, mas a classe. Nesse sentido, quando analisamos os dados sociais da precariedade da situação educacional da população brasileira, ela recai intensamente sobre a população negra e, conforme observamos, por ser uma questão de classe, a população negra já nasce em condições sociais desiguais de acesso à educação sistematizada, tanto no espaço escolar, quanto no espaço familiar.

Do mesmo modo, a própria estrutura da educação brasileira firma-se numa escola dual. A escola da elite para formar sujeitos para serem elite e a escola da classe trabalhadora para formar os trabalhadores para a oferta da força de trabalho. Condição evidenciada nas orientações sugeridas pelo CNE como possibilidade de continuidade do ano letivo 2020 no período da pandemia. O CNE afirma que a comunicação é essencial, mas no processo de afastamento social, requer acesso às tecnologias da comunicação para mediação dos processos educacionais. Portanto, orienta a importância das aulas *on-line* e videoaulas para a condução do trabalho pedagógico. Como parte dos estudantes da rede pública não têm acesso às tecnologias, abre-se espaço para a continuidade do ano letivo intermediado por atividades pedagógicas, sem a garantia da aula. Tal atitude reforça o racismo estrutural advindo do aparelho do Estado a fim de beneficiar os que têm o poder econômico em bancar as redes técnicas que permitam a conectividade para o seu grupo de pertencimento, com a continuidade das aulas em contato sistemático entre professor e aluno. Para os que vivem

na escassez programada, uma tarefa para responder sem trato e acompanhamento pedagógico, já serve.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **O Que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Estado, Política e Classes Sociais:** ensaios teóricos e históricos. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BRASIL. **Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Atos do Poder Executivo Publicado em: 01/04/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 28/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2010.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/07/2020.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. **IBGE**, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 25/08/2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar 2019: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [Notas Estatísticas - Censo da Educação Básica 2019.pdf](#). Acesso em 2/07/2020

BRASIL. **Ministério da Educação**. 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). RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

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

BRASIL. **Reforma do Ensino Médio**, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, NEWTON. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora, Globo, 2008, vol. I.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019)**. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 28/07/2020.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

OXFAM (2020). **Relatório “QUEM PAGA A CONTA? Taxar a riqueza para enfrentar a crise da Covid-19 na América Latina e Caribe”**. Oxfam, Brasil, julho de 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/quem-paga-a-conta/pdf>; Acesso em 30 de julho de 2020.

SANTOS, Milton. **Por Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Bolsonaro. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**A Ofensiva dos Reformadores Empresariais
da Educação em Tempos de Pandemia:
o desastre social como oportunidade para avançar
na privatização da Educação Básica**

*José Arlen Beltrão*¹

*David Romão Teixeira*²

*Celi Nelza Zulke Taffarel*³

*Flávio Dantas A. Melo*⁴

*Paulo José Riela Tranzilo*⁵

Introdução

Desde o último terço do século passado, observamos em nível mundial um forte movimento no sentido de reduzir ou eliminar os obstáculos para a entrada, a saída e a livre circulação dos capitais, bem como a desregulamentação das relações entre capital e trabalho. As condições forjadas por essas mudanças permitiram aos capitais, sobretudo, o capital

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Contato: arleneducacaofisica@ufrb.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Contato: david_romao@yahoo.com.br

³ Pós-doutora em Educação Física pela Universidade de Oldenburg – Alemanha. Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contato: celi.taffarel@gmail.com

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Contato: fdamz8@gmail.com

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Contato: pjriela@gmail.com

financeiro, expandirem-se, à vontade, em circunstâncias mais favoráveis para explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, mundializando, completamente, as economias e, conseqüentemente, as ações dos capitais (CHESNAIS, 1996).

Para além das intervenções político-econômicas diretas realizadas pelos grupos capitalistas, esse processo contou com a destacada atuação de organismos multilaterais, especialmente, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), em evidente ingerência sobre os Estados nacionais, sejam intervindo, impondo condições para empréstimos ou influenciando na condução de reformas econômicas que favorecessem a mundialização do capital e o domínio imperialista (MONTORO, 2014; LÊNIN, 2007).

Em paralelo e de maneira articulada, o capital, via FMI e BM, passou a recomendar políticas sociais compensatórias, especialmente no campo da educação. Inicialmente, esse movimento visava reduzir a resistência aos ajustes econômicos e compensar os impactos causados por essas medidas. Entretanto, esses organismos viram com essa estratégia a possibilidade de implementar um projeto educacional, em nível mundial, que propiciasse a formação de trabalhadores mais alinhados e simpáticos às renovadas formas de produção e circulação de mercadorias decorrentes desse processo.

Para a consecução desta agenda na educação, com vistas à manutenção da hegemonia, esses organismos decidem por envidar esforços na formação de uma diversificada e ampla rede de apoio, envolvendo intelectuais, políticos, celebridades, empresas, organizações não governamentais e fundações, que atuam em diferentes níveis com o intuito de efetivar medidas tanto na esfera pedagógica, quanto na esfera da gestão educacional. Inclusive, é possível identificar a formação de redes congêneres com essa mesma finalidade no âmbito de diferentes países.

Podemos dizer que esses sujeitos buscam realizar reformas e introduzir ideias de inspiração empresarial nos sistemas públicos de educação, justamente por isso, esses grupos vêm sendo designados de reformadores empresariais da educação (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012). Não por

acaso, observamos nas últimas décadas a ocorrência de reformas educacionais em praticamente todas as regiões do mundo, com um grau de similaridade considerável, especialmente na América Latina (MELO, 2004; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019).

No Brasil, temos diversas entidades organizadas em redes (MARTINS, 2013; CAETANO, 2015), com destaque para o Todos Pela Educação (TPE), a organização que conquistou maior evidência e adquiriu relevante capilaridade em nossa sociedade. Importa registrar que o TPE, em síntese, divulga e defende a agenda consensual do empresariado brasileiro para a educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), o que lhe atribui certa liderança entre os reformadores empresariais.

Várias organizações e fundações empresariais, assim como empresas de educação, que compõem essa heterogênea rede, criaram setores específicos e centros de pesquisas para sistematizar ideias, estipular metas, desenvolver experiências e propor políticas públicas, em outras palavras, elaborar “soluções educacionais” e divulgar “práticas educativas inovadoras” para os sistemas públicos de educação. Banco de dados, instrumentos capazes de armazenar e cruzar diferentes indicadores da educação, plataformas de aprendizagem, materiais didáticos diversos, propostas de parcerias para administrar escolas, *softwares* para a área de gestão educacional, programas de formação de gestores e professores, instrumentos de avaliação são alguns dos produtos desenvolvidos por essas instituições.

Mesmo durante governos eleitos pela maioria oprimida e de significativa base social, não obstante de conciliação de classes, dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016)⁶, os reformadores empresariais da educação estabeleceram relações bastante próximas com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), igualmente com órgãos das esferas estaduais e municipais, “[...] através de compartilhamento de dados e informações, de discussão de políticas

⁶ Ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

públicas, nas contribuições em documentos, na indicação de nomes para os cargos públicos, entre outros” (BELTRÃO, 2019, p. 68).

Com efeito, concomitante às conquistas obtidas nesses governos como a expansão e interiorização das universidades públicas, a ampliação da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o estabelecimento do piso nacional do magistério, e demais reivindicações ligadas a bandeiras históricas dos trabalhadores, viu-se também a política de conciliação com a implementação de pautas dos reformadores empresariais da educação e, conseqüentemente, a ocorrência de processos privatizantes da educação pública (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017).

Via de regra, as medidas apoiadas ou reclamadas pelos reformadores empresariais da educação contêm uma dupla dimensão. Ao mesmo tempo em que almejam implementar determinado ideário na educação e incidir sobre as subjetividades dos estudantes, visam expandir os espaços para a valorização do capital (BELTRÃO, 2019). Por conseguinte, essas ações compõem um conjunto de dispositivos que integram o movimento ofensivo do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos e de forças produtivas (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Todavia, foi a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, o qual depôs a presidenta Dilma Rousseff e levou Michel Temer⁷ à presidência da República, que os reformadores empresariais da educação encontraram melhores condições para emplacar suas principais pautas privatistas, as quais estavam estagnadas ou em ritmo lento nos governos anteriores do PT, em especial, a reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por conta da pressão, muitas vezes surda, da base social ligada a esses governos.

Essas medidas integram um conjunto de reformas propostas ou aprovadas pela coalizão que passou a governar o país (BOITO JR, 2018) desde então. Caracterizam-se por serem severas ações contra os

⁷ Filiado ao partido político Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

trabalhadores e que indicam o compromisso do governo com uma maior austeridade para garantir os interesses do capital, como a reforma trabalhista⁸ e a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que criou um teto dos gastos públicos que congela os recursos por 20 anos, que, por sua vez, sufoca o orçamento de serviços essenciais como educação e saúde.

A crise econômica que já se evidenciava em 2015⁹ se agrava no Governo Temer, ampliando o acirramento político no país. Em decorrência, vivenciamos em 2018 um processo eleitoral controverso (PRONER et. al., 2017), eivado de suspeições¹⁰ e de críticas. O candidato eleito à presidência da república, Jair Bolsonaro¹¹, realizou uma campanha que recebeu denúncias de irregularidades, como o uso intensivo e sistematizado de *Fake News* (notícias falsas), o financiamento ilegal e o uso ilícito de redes sociais. Já durante a campanha, Jair Bolsonaro anunciava a intenção de dar seguimento à política econômica e de reformas desenvolvidas durante o Governo Temer, fato que se confirmou desde sua posse.

Mesmo durante a pandemia da COVID-19¹², a maior crise sanitária enfrentada pela humanidade nos últimos cem anos, que no Brasil se iniciou quando a economia já enfrentava sérios problemas, como a taxa elevadíssima de desemprego, o Governo Bolsonaro deu continuidade às reformas, à destruição de serviços públicos, às iniciativas de privatização e à retirada de direitos dos trabalhadores, confirmando seu compromisso

⁸ É importante lembrar que a Reforma Trabalhista teve também um objetivo de fragilizar as organizações sindicais, que combinada com a destruição dos direitos trabalhistas, foi fundamental para atenuar a resistência organizada às políticas destruidoras incentivadas pelos organismos imperialistas. No Brasil, a ação sindical tem papel importante no bloqueio das políticas privatistas e do interesse do imperialismo na educação nacional, conforme destacam Moschetti, Fontdevila e Verger (2019).

⁹ Ver mais em Pinto et. al. (2017). Esses autores apresentam uma síntese da crise brasileira de 2015, expondo elementos econômicos e políticos que ajudam a entender o golpe parlamentar-jurídico-midiático e os motivos que fizeram setores da burguesia romper com o Governo Dilma Rousseff e a formar uma nova coalizão que passou a governar o país.

¹⁰ Dentre elas, podemos citar o caso do ex-presidente Lula da Silva (PT), até então líder nas pesquisas, depois de ser condenado sem provas e preso, teve seu registro de candidatura cassado.

¹¹ Na época filiado ao Partido Social Liberal (PSL), hoje sem filiação partidária.

¹² A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. O primeiro caso de transmissão do coronavírus, entre humanos, foi detectado no final de 2019 em Wuhan, na China. Em poucos meses foram registradas transmissões comunitárias em todos os continentes, caracterizando um quadro de pandemia dessa doença. Ver mais em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 12 ago.2020.

com setores do capital e subordinando, ainda mais, a nação ao imperialismo. Tais medidas, inclusive, envolvem a educação pública.

Nessa perspectiva, segundo Moschetti, Fontdevila e Verger (2019), os processos de privatização dos sistemas públicos de educação percorrem diferentes trajetórias, a depender das condições políticas, econômicas, sociais e da correlação de forças estabelecida com os organismos da classe trabalhadora. Dentre os trajetos típicos caracterizados pelos autores está a privatização em condições de desastre.

Nesse caso, a privatização da educação pública consubstancia-se ou avança em circunstâncias de emergência, desastres naturais, conflitos armados, situações catastróficas ou de profunda crise. Os agentes que atuam a favor da privatização aproveitam-se da situação crítica instalada e do ambiente momentaneamente propício “[...] para a adoção de reformas educacionais drásticas que, em condições normais, avançariam com maior dificuldade”, ou enfrentariam maior debate, controvérsia e resistência (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 15), como nos parece acontecer nesse momento no Brasil.

Isso posto, objetivamos com esse trabalho identificar e discutir os elementos centrais da pauta do imperialismo para a educação, expressos em documentos do Banco Mundial. Ainda, explicitar relações com a proposta conduzida pelos reformadores empresariais da educação em nosso país, durante o Governo Bolsonaro, especialmente no período da pandemia da COVID-19. Com isso, ao apresentar dados que indicam a progressão da implantação desta plataforma, bem como as consequências para a formação da juventude brasileira, pretendemos colaborar com uma análise da disputa atual dos rumos da educação pública, a fim de oferecer subsídios para as ações de enfrentamento às políticas de privatização da educação do nosso país.

Para tanto, em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, publicações em portais, relatórios, reportagens) e secundárias (pesquisas que tratam dessa temática). No que se refere à técnica para tratamento e

análise dos dados coletados, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), a qual foi realizada ancorada no materialismo histórico dialético (MARX, 2008; 2014; MARX; ENGELS, 2007).

Em nossa exposição, optamos por um percurso que primeiro recupera as principais diretrizes e metas do Banco Mundial para a educação, a partir da análise do documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (WORLD BANK, 2011), que reúne as orientações educacionais do imperialismo para esta década no mundo.

Num segundo momento, apresentaremos ações e medidas de interesse dos reformadores empresariais da educação, executadas durante o Governo Bolsonaro, principalmente durante a pandemia da COVID-19, que apontam para o avanço da privatização da nossa educação pública. Para isso, iremos recorrer à análise de publicações dos órgãos oficiais, de notícias veiculadas pela imprensa e de comunicados de fundações e entidades ligadas ao empresariado. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese e ressaltamos a necessidade de resistência à investida privatista.

1 A educação na promoção do desenvolvimento (capitalista): propostas, estratégias e metas do Banco Mundial para a educação (2011-2020)¹³

O grupo Banco Mundial publicou em 2011 o documento intitulado “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (WORLD BANK, 2011, p. 17, tradução nossa), no qual apresentou seu programa e as metas para a educação para o longo desta década. No prefácio desse documento, encontra-se uma breve análise sobre os problemas e dificuldades para a educação nos países subdesenvolvidos, as transformações ocorridas na

¹³ O conteúdo deste tópico consiste em uma versão adaptada de um subcapítulo, com o mesmo título, publicado na tese de doutorado de um dos autores deste trabalho (BELTRÃO, 2019).

sociedade nos últimos anos, bem como os desafios impostos para esse novo período (2011-2020).

O BM considera que a introdução de novas tecnologias e frequentes mudanças na produção e na sociedade demandam, cada vez mais, sujeitos capazes de se adaptarem a situações não rotineiras. Desse modo, afirma que sujeitos com maior nível de educação têm se adaptado mais rápido a essas alterações e adquirido as novas capacidades requeridas pela economia. Além disso, aponta que os avanços tecnológicos estão provocando mudanças nos perfis e nas qualificações profissionais, além de se constituírem como instrumentos para oferecer aprendizagens aceleradas.

O documento salienta que nos últimos anos as taxas de matrículas aumentaram, mesmo nos países mais pobres. Contudo, para muitos alunos, mais escolaridade não resultou em mais conhecimento e habilidades, produzindo resultados decepcionantes. “Os jovens estão saindo da escola e entrando no mercado de trabalho sem os conhecimentos, habilidades ou competências necessárias para se adaptarem à competitividade e a uma economia cada vez mais globalizada [...]” (WORLD BANK, 2011, p. 17, tradução nossa). A equipe que sistematizou esse documento compreende que a pouca aprendizagem tem como consequência elevados índices de desemprego, como podemos constatar a seguir.

[...] Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. IV).

O Banco Mundial ainda apresenta dados de diferentes países com baixos desempenhos nos testes internacionais, inferindo que esse quadro confirma a dificuldade dos atuais sistemas de educação em avançar nas aprendizagens dos jovens, sugerindo que os sistemas de educação não acompanharam as mudanças ocorridas na economia, na produção e em relação às novas tecnologias, as quais estão redefinindo os desafios para todas as nações. Com efeito, **os sistemas devem se adaptar a essas**

mudanças para produzir mão de obra com novas qualificações (WORLD BANK, 2011, p. 20).

De acordo com o BM, esse fato requer atenção e exige a adoção de propostas inovadoras. Nesse sentido, a nova plataforma do grupo visa apresentar as estratégias para superar esse problema e garantir a "aprendizagem para todos", mais especificamente as aprendizagens consubstanciadas em competências que resultem em “[...] produtividade e capacidade [do trabalhador] para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3, inclusão nossa entre colchetes).

Argumenta-se ainda, que a educação melhora a qualidade da vida das pessoas, contribui para a prosperidade econômica, reduz a pobreza e a privação. Por conseguinte, a educação é encarada como um (possível) recurso potencializador da produção, capaz de promover desenvolvimento econômico e social. É vista como um “investimento estratégico” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1), que dará retorno em termos de produtividade.

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Apesar do BM apresentar novas metas e estratégias, evidencia-se que seu programa ainda é concebido sob as bases da teoria do capital humano, produzida na segunda metade do século passado. Em suas explicações, tenta aliar as necessidades de aprendizagem ao processo produtivo e às mudanças do mercado de trabalho. Busca responder à pergunta implícita do programa: Como a educação pode contribuir na produção/productividade?

Ao analisar a teoria do capital humano para a educação, Frigotto (2015) apresenta a seguinte crítica às categorias centrais desse referencial:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a

atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Esse ideário prega que, ao sujeito, cabe investir em seu capital (humano), para disputar um espaço no mercado de trabalho, que está cada vez mais “disputado e exigente”, absorvendo apenas os “melhores”, ou seja, aqueles que aproveitaram as oportunidades e melhor se qualificaram; os demais (não integrados ao mercado de trabalho) devem buscar meios de ampliar o próprio capital, para competirem em outro “patamar”. Assim, transfere-se a responsabilidade e a culpa ao sujeito que, em muitos casos, incorpora esse discurso claramente excludente e de teor conformista.

Por outro lado, ao atribuir o problema do crescente desemprego às dificuldades enfrentadas pelos sistemas públicos de ensino em oferecer uma educação de melhor qualidade, o BM opera uma inversão de fatores em uma análise reducionista, que visa, a nosso juízo, escamotear as contradições do capitalismo e desgastar a imagem dos serviços públicos, particularmente da educação pública. Como destacado por Ramos (2006, P. 75), “[...] tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzem, necessariamente, em mais empregos, de modo que a defesa desse tema [com essa finalidade] acaba convertendo-se em retórica neo-conservadora” (inclusão nossa entre colchetes).

Portanto, a tese de mais educação para se ter mais emprego, como apontado, visa na verdade camuflar os problemas estruturais do capitalismo e o modo destrutivo como ele vem se reproduzindo (MONTORO, 2014), que dentre as consequências estão as assustadoras taxas de desemprego a nível mundial, as taxas igualmente dramáticas a nível nacional (OIT, 2017) e o avanço das diferentes formas de precarização do trabalho (temporário, intermitente, terceirizado, dentre outros).

Já do ponto de vista das estratégias para enfrentar os problemas no campo da educação e impulsionar o desenvolvimento (dos países subdesenvolvidos), o BM indica: (a) a necessidade de reformas nos sistemas educacionais, (b) que estarão articuladas e sustentadas por um ideário político-pedagógico, desenvolvido de modo a ter um caráter universal. Por isso “[...] irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Essa necessidade é reforçada em vários momentos do programa:

[...] A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1)¹⁴.

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5)

De modo geral, suas contribuições são oferecidas através da “[...] [1] produção e intercâmbio de conhecimentos, juntamente com o debate político; [2] apoio financeiro e técnico aos países clientes; e [3] parcerias” (agências da ONU, comunidades de doadores, setor privado, sociedade civil, organizações) (WORLD BANK, 2011, p. 60, tradução nossa).

Ainda, segundo esse documento, são três as alavancas para se alcançar as reformas educativas e as metas estabelecidas. A primeira alavanca consiste na aplicação de uma abordagem conceitual, métodos analíticos e monitoramento. A segunda são as avaliações de aprendizagem. “[...] O objetivo é auxiliar os países [...] a desenvolver uma cultura de monitorização de resultados e avaliação para aumentar a eficácia dos investimentos nacionais e internacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução nossa). A

¹⁴ Este documento foi publicado com o idioma português utilizado/falado em Portugal. Optamos por não realizar alterações, por isso algumas palavras estarão com grafias diferentes das usadas aqui no Brasil.

terceira alavanca são pesquisas que focam o retorno financeiro em relação aos investimentos em educação.

Esse processo envolve cinco etapas principais: (1) a elaboração de uma estrutura conceitual baseada em conhecimentos globalmente relevantes; (2) desenvolvimento de ferramentas de avaliação correspondentes; (3) seleção de países para experiências pilotos, contando com a participação de agências governamentais e outros interessados nesse projeto; (4) comunicação e disseminação de os resultados dessas experiências; (5) finalmente, promoção a aplicação global da abordagem do sistema (WORLD BANK, 2011).

[...] o Banco trabalha com o setor privado, incluindo empresas, instituições técnicas locais e globais, doadores privados (como filantropia, fundações e redes de negócios) e grupos da sociedade civil [...] Em muitos casos, as entidades do **setor privado contribuem diretamente como prestadores de serviços educativos a diferentes níveis, enquanto noutros se associam com os governos na prestação de serviços ou reforma do sistema educativo**. A contribuição do setor privado inclui também a expertise produzida sobre a educação (WORLD BANK, 2011, p. 72, negrito não original, tradução nossa).

O BM elege elementos-chave que devem ser incorporados aos (renovados) sistemas de educação, dentre esses estão o envolvimento do setor privado na educação e a necessidade de ligar os sistemas educativos aos mercados de trabalho. Em contrapartida, o banco decreta a falência e a incapacidade dos atuais sistemas educacionais de formarem o novo jovem, o novo trabalhador que o mercado de trabalho exige, com as novas competências da contemporaneidade.

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a **incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho** e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4, grifos não originais).

Verifica-se que o BM investe na narrativa de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação, defendendo mudanças em suas concepções e estruturação. Apresenta os parâmetros para a reestruturação e atua politicamente para que as reformas aconteçam. Também estimula esse processo, quando oferece financiamento a projetos de países que adotem a agenda do banco ou se comprometam a implantá-la. Aliado a isso, desenvolve conhecimento para subsidiar as políticas públicas de educação e o trabalho pedagógico dos professores.

No discurso do BM, a educação é concebida como um serviço a ser ofertado/vendido à/aos população/clientes. Por isso, a iniciativa privada deveria cooperar com o poder público ou assumir funções, considerando que a mesma reúne experiência e êxito na prestação de serviços em geral, incluindo os educacionais. Quando isso não for possível, sugere-se que o sistema público, pelo menos, incorpore os conhecimentos pedagógicos e de gestão da iniciativa privada.

O BM coloca-se à disposição para ajudar a alterar as estruturas normativas (leis), visando ampliar as possibilidades de parcerias entre o setor público e privado nos sistemas educacionais, em um processo de desregulamentação, liberalização e privatização, bastante parecido aos propostos para outros setores.

[...] No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC [Sociedade Financeira Internacional] trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e **ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas** que alinhem os esforços do setor privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, negrito não original).

Com o mote do trabalho para o bem comum, envolvendo todos, para atingir as metas e alcançar o objetivo de aprendizagem para todos, seria necessário promover as mudanças que concorressem para esses fins, inclusive, do ponto de vista legal. Ao mesmo tempo, mobilizar aqueles que estejam interessados em contribuir e os que reúnem experiências e

conhecimentos úteis para esse processo, visto que o Estado vem demonstrando limites de diferentes ordens. Nesse sentido, tanto a elaboração das políticas, quanto a sua própria execução podem (e devem) extrapolar os limites do Estado, envolvendo empresas, organizações não governamentais, voluntários, entre outros.

Em relação à capacitação desses jovens, o documento destaca que o setor não estatal – que engloba entidades sem e com fins lucrativos - vem colaborando diretamente com os governos, mesmo quando os jovens estão matriculados na rede pública, chegando inclusive em lugares que “o Estado não atende”. Por isso, reitera que tais entidades podem e devem ser financiadas pelo poder público, visto que os governos têm à disposição instrumentos reguladores capazes de acompanhar e supervisionar essas ações garantindo a qualidade desses serviços (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 34).

Observa-se, portanto, a defesa do Estado regulador, aquele que irá transferir seus serviços a entidades não estatais, cabendo ao Estado o acompanhamento e avaliação desses prestadores. Em seu programa, o BM trabalha com o conceito *ampliado* de sistema educacional, no sentido de simbiose entre o público e privado, e quebras das barreiras que impõem limites aos novos sistemas que serão gestados.

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar

as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Para o Banco Mundial, a chave para melhorar os índices educacionais está no emprego de novas formas de gestão. Os investimentos, ainda que possam provocar impactos positivos, têm sua importância secundarizada.

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. **Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objectivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase**, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, negrito não original).

Conforme Cóssio (2015), para:

Investir com inteligência, como afirmado pelo Banco, não significa investir mais recursos em educação, mas fazer mais com o mesmo. Implica em gestão (gerencial) dos sistemas e das escolas por meio de base de dados e controle de resultados, o que pelo discurso corrente resultaria em qualidade. Neste caso, poderia se inserir as mudanças nos processos de gestão das escolas por meio de contratos de gestão com fundações e/ou empresas privadas que prestam assessorias a várias secretarias estaduais e municipais de educação do país, que, em geral, atentam para o estabelecimento de metas, cumprimento de prazos, elaboração de planos estratégicos, sem, no entanto, levar em consideração, as condições do entorno de cada escola e do contexto em que ocorre o trabalho, sendo que, não raro, responsabilizam os diretores e professores pelos resultados escolares (CÓSSIO, 2015, p. 632).

A abordagem adotada pelo BM centra-se em maior responsabilização e nos resultados, os quais serão determinantes na distribuição dos recursos, numa lógica que segue financiamento orientado para os resultados e

os resultados orientando o financiamento. Tal proposta não se resume apenas aos recursos que o BM irá emprestar, mas em uma sugestão de agenda para que os países parceiros incorporem em seus sistemas educacionais e nas suas políticas públicas. Além disso, recomenda que os sujeitos (professores, diretores e demais trabalhadores da educação) assumam mais (e novas) responsabilidades sobre os resultados obtidos, bonificando os que obtiverem bom desempenho.

Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e **mecanismos de incentivo**, com o objectivo da aprendizagem para todos. **Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional**, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).

Como podemos observar, o modelo de gestão escolar proposto pelo BM e, por inferência, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores têm como finalidade a promoção da equidade. Em relação a essa questão, como destaca Freitas (2012), a ideia de equidade desconsidera as raízes das desigualdades sociais e, em certa medida, busca escondê-las. Ignorando as condições de vida dos estudantes e as condições de funcionamento das escolas, essa proposta se fundamenta na igualdade de oportunidades que, por sua vez, pretende corrigir as desigualdades sócio-econômica-educacionais, transferindo essa responsabilidade para o sistema educacional. Nessa perspectiva, com oportunidades para todos, o que fará a diferença é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Com isso,

[...] diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as 'distorções' de origem, e esta discussão tira de foco a questão da

própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

As regras de financiamento também estarão associadas aos resultados, que na área da educação têm focado cada vez mais nos testes padronizados para subsidiar as decisões e a direção das políticas públicas. Ademais, a valorização e importância dadas aos testes padronizados têm incentivado, de modo crescente, o desenvolvimento, a disseminação e a adoção de testes na educação que, por sua vez, têm contribuído para que o ensino seja direcionado a esses testes.

O acompanhamento de políticas de financiamento orientadas por resultados, sob uma lógica meritocrática, tem mostrado a ineficiência e fracasso dessas propostas (FREITAS, 2012). Em relação à educação, cabe destacar que tais políticas preterem ou não conseguem captar (em função das limitações dos instrumentos avaliativos) diferentes fatores que são determinantes para se compreender o processo educativo e, conseqüentemente, seus resultados. Mesmo assim, um dos eixos centrais das reformas são as avaliações de larga escala, vistas como alavancas, tanto da própria reforma, quanto da implementação do conhecimento necessário.

Em relação ao conceito de governança/gestão educacional presente nessa proposta, o mesmo se vincula à concepção de governança divulgada pelo Grupo do Banco Mundial no documento *Governance and Development*, de 1992, que propõe alterações do papel do Estado em escala global. No caso da educação, eficácia e eficiência na gestão relacionam diretamente custo-benefício à performance baseada em evidência, por isso o amplo e permanente uso de avaliações em larga escala nacional e internacional (CÓSSIO, 2015).

Cabe ressaltar, mais uma vez, a preocupação em reiterar a necessidade de se problematizar a relação entre os setores público e privado, no que se refere à educação, e os papéis que esses setores podem exercer na reestruturação dos sistemas educacionais. Ao analisar a presente argumentação relacionando-a com o discurso que sugere a inxequibilidade do

poder público em oferecer uma educação de qualidade, que possibilite a aprendizagem para todos, e a evidência dada aos resultados geralmente obtidos pela rede privada de educação, verifica-se a inclinação para que os setores não estatais assumam funções até então prioritárias do poder público.

Dessa forma, sem abrir mão da defesa e da construção de um ideário político-pedagógico voltado para a orientação do trabalho educativo, o BM, nesse último período, como podemos constatar no documento analisado, incorpora e prioriza a dimensão da gestão da educação, visando alterar os processos de gestão, seja introduzindo ideias do mundo empresarial na educação pública, seja integrando às redes agentes não estatais.

Pretende-se, com isso, que as políticas públicas e os estabelecimentos de ensino adotem modelos de gestão por resultado, ou seja, uma gestão gerencial da educação, que constitui “[...] um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola [...]” (CAETANO, 2016, p. 135).

Nessa perspectiva, o Estado até continua responsável por ofertar o ensino e oferecer condições de acesso, entretanto, tendencialmente são instituições não estatais que, progressivamente, passam a determinar o conteúdo pedagógico e gestão da escola, introduzindo a lógica mercantil (PERONI; CAETANO, 2015).

Conforme Peroni e Caetano (2015), a ênfase dada à gestão gerencial na educação nos últimos anos, inclusive no Brasil, favoreceu processos de privatização da educação pública, especialmente as decorrentes de parcerias entre instituições públicas e privadas ou sem fins lucrativos, possibilitadas por reformas educacionais que propuseram alterar as estruturas dos sistemas de ensino.

Nesse movimento é possível identificar a tentativa de subordinar, cada vez mais, o sistema público de educação aos interesses do capital. Para Adrião (2014), o conjunto de mudanças visam transformar a educação pública em uma alternativa para a ampliação do capital. Para isso, é necessária a adoção de estratégias empresariais **para** as escolas e **nas**

escolas. O primeiro caso se caracteriza por mecanismos que induzem à generalização de um “consenso” transnacional sobre a natureza e as alternativas de reforma educacional. Já o segundo se vincula à transformação da educação pública em um negócio “subordinado aos interesses e dinâmicas do capital transnacional e de grupos locais” (p. 265).

O mercado educacional tem se mostrado atraente para a aplicação e movimentação de capitais, além de muito lucrativo. O volume de transações vem aumentando significativamente nas últimas décadas, assim como a abertura de capitais de empresas educacionais nas bolsas de valores (OLIVEIRA, 2009). Em suma, como visto, a plataforma educacional defendida pelo BM favorece esse movimento de mercantilização da educação e a entrada do capital na rede pública de educação, além de incentivar as escolas públicas a adotarem o modelo de gestão empresarial. Ademais, envida esforços para que os países realizem reformas educacionais e empreguem os principais eixos de sua plataforma. Associado a isso, têm-se o apelo para que os sistemas de ensino incorporem novas tecnologias e se adaptem às mudanças tecnológicas da contemporaneidade. Aqui no Brasil, esta oportunidade surgiu com menor resistência agora na pandemia, como veremos a seguir.

2 A coalisão conservadora-liberal no MEC e o oportunismo dos reformadores empresariais da educação durante a pandemia

Apesar de Jair Bolsonaro, durante a campanha eleitoral, apresentar um discurso de antissistema, seu governo vem dando continuidade às reformas e à política econômica empreendida pelo seu antecessor, as quais privilegiam os interesses do capital, especialmente, das frações ligadas ao capital internacional. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que há diferenças em relação ao governo Temer, sobretudo pelo espaço ocupado por setores conservadores e pelos militares, em última análise, na coalização formada após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 não houve

mudanças significativas. Com efeito, dentro deste bloco no poder¹⁵, a política econômica do Estado vem priorizando a mesma fração que conquistou a hegemonia desde então (a burguesia associada ao capital internacional).

No que se refere à educação, durante a campanha, Jair Bolsonaro defendeu, dentre outras coisas, a reforma do Ensino Médio, o movimento escola sem partido, a gestão educacional de inspiração empresarial, a política de *vouchers*, o ensino à distância na educação básica e a militarização das escolas¹⁶, além de criticar a forma como os recursos são atualmente aplicados e não sinalizar a intenção de ampliação de verbas para essa área (BELTRÃO, 2019).

Cabe registrar, ainda, que no período eleitoral, Jair Bolsonaro recebeu apoio de uma importante representante do grupo aqui denominado reformadores empresariais da educação. Trata-se de Viviane Senna, presidenta do Instituto Ayrton Senna e conselheira fundadora do TPE. Após o pleito, reuniões entre ambos foram realizadas e o nome de Mozart Ramos¹⁷, diretor do Instituto Ayrton Senna, foi cogitado para assumir o MEC, porém não foi exitoso, uma vez que Ricardo Vélez Rodríguez foi confirmado como ministro da educação contando, com apoio de setores conhecidos pela

¹⁵ Em relação ao conceito de bloco no poder, este trabalho está fundamentado em Boito Jr. (2018). O referido autor destaca que este conceito tem algumas características que devem ser mencionadas. “Em primeiro lugar, ele contempla a assimetria existente nas relações entre as classes sociais: o bloco no poder é composto apenas pelas classes dominantes e suas frações. Assim, tal conceito distingue a posição ocupada pelas classes dominantes no processo político, que é a posição das classes sociais cujos interesses históricos são organizados pelo Estado, da posição que cabe às classes trabalhadoras. Em segundo lugar, o conceito de bloco no poder permite pensar as relações de unidade e de luta que aproximam e opõem os interesses das frações da classe dominante, tornando-se instrumento fundamental para explicar grande parte dos conflitos políticos que não são, necessariamente, conflitos que opõem a burguesia aos trabalhadores. Em terceiro lugar, esse conceito nos dá um critério para pensar a hierarquia de poder existente entre as diferentes frações da burguesia. Ele comporta a noção de fração hegemônica, que é a fração cujos interesses são *priorizados* pela política econômica do Estado mesmo quando essa priorização fira interesses das demais frações do bloco no poder. Por último, no plano da análise da política externa, o conceito de bloco no poder permite superar as falhas mais evidentes da corrente teórica realista, que domina os estudos de relações internacionais, ao possibilitar que se conceba a política externa de um Estado determinado como o prolongamento, no cenário internacional, do arranjo interno de poder e, especificamente, como prolongamento dos interesses da fração hegemônica. O conceito de bloco no poder permite, portanto, discernir os vínculos estreitos que existem entre a política nacional e a internacional e detectar o conteúdo real – de classe – daquilo que os realistas denominam ‘interesse nacional’ e que o discurso ideológico sugere ser o interesse de todo o povo” (BOITO JR., 2018, p. 157).

¹⁶ Crítica sobre a militarização das escolas pode ser acessada na obra de Freitas (2018).

¹⁷ Dentre outros cargos, Mozart Ramos foi reitor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), ex-secretário de Educação de Pernambuco, presidiu o Consed e o TPE.

pauta ideológica, conservadora e moralista que alicerçam o governo Bolsonaro (BELTRÃO, 2019).

Desde então, os reformadores empresariais, os conservadores-moralistas¹⁸ e, em menor medida, os militares disputam os cargos no MEC e no CNE, visando à hegemonia nesse ministério, que no período de dezenove meses foi chefiado por quatro ministros diferentes. Esses embates ficaram mais evidentes durante as trocas dos ministros.

Em plena pandemia da COVID-19, o MEC teve três ministros nomeados. Logo após a demissão do seu segundo ministro, Abraham Weintraub, que assim como seu antecessor gozava de apoio dos conservadores-moralistas, Priscila Cruz¹⁹, presidente-executiva do TPE, criticou a sua conturbada gestão e a forma inoperante e omissa que conduziu o ministério. De acordo com Priscila Cruz, durante a gestão Weintraub, observou-se uma ineficiência muito grande, “pouquíssimos projetos conseguiram sair do papel”, por falhas na formulação, na implementação ou na articulação, além disso, pontes com diferentes setores (secretariais, congresso, organizações, etc.) foram destruídas. Por essas razões, ela afirma que o novo ministro tem a tarefa de “afastar o olavismo que entrou no MEC” e implementar uma gestão voltada para resultados. Nessa esteira, defendeu a nomeação de Carlos Alberto Decotelli, que antes mesmo de assumir o cargo foi demitido e no seu lugar assumiu o pastor e professor Milton Ribeiro²⁰.

Parece que o atual ministro Milton Ribeiro tem a simpatia da ala conservadora-moralista e ganhou voto de confiança de representantes dos reformadores empresariais da educação²¹, inclusive, já retirou nomes

¹⁸ Grupo heterogêneo de sujeitos, interessados em implementar na educação pautas conservadoras e fundamentadas na moralidade. Em geral, compõem esse grupo os defensores do projeto escola sem partido, pessoas ligadas a igrejas neopentecostais e seguidores do escritor e influenciador digital Olavo de Carvalho, também conhecidos como olavistas.

¹⁹ Essas críticas foram apresentadas em entrevista que pode ser consultada em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/06/26/decotelli-tem-as-caracteristicas-para-ser-bom-ministro-avalia-priscila-cruz>. Acesso em: 10 ago. 2020.

²⁰ Milton Ribeiro é pastor presbiteriano, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e estabeleceu relação com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde já ocupou o cargo de vice-reitor.

²¹ Ver mais em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,analise-reverendo-nao-se-pode-reverenciar-grupos-de-interesse,70003360671>; <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/milton-ribeiro-no-mec-conheca-o>

alinhados com os conservadores-moralistas de cargos importantes do MEC²², e vem adotando um discurso mais moderado, anunciando que tem a intenção de dialogar com todos, visando à construção de um “pacto nacional pela qualidade da educação”²³.

Por outro lado, no mesmo dia em que Milton Ribeiro foi nomeado Ministro, o presidente Jair Bolsonaro trocou 12 dos 24 conselheiros do CNE. A maioria destes novos conselheiros tem perfil conservador. Portanto, o CNE que era composto majoritariamente por sujeitos ligados aos reformadores empresariais da educação, agora passa a dividir espaço com representantes da ala conservadora-moralista do governo Bolsonaro.

É necessário ressaltar que, a despeito das críticas e insatisfações dos reformadores empresariais da educação em relação, principalmente, à forma e ao ritmo de execução das políticas apoiadas por esse grupo, e do interesse em emplacar seus representantes nos principais cargos dos órgãos mais importantes da educação na esfera federal, recuperando a hegemonia conquistada no governo anterior, durante esse período, diversas ações alinhadas com as propostas dos reformadores empresariais da educação foram apresentadas ou desenvolvidas. Dentre as quais estão o projeto Future-se, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o prosseguimento na implementação do novo ensino médio e da BNCC, para citar algumas. É preciso dizer que o aumento da pressão dos reformadores empresariais da educação sobre o MEC e a nomeação do ministro Milton Ribeiro ocorreram durante a pandemia da COVID-19.

O primeiro caso da COVID-19 foi detectado no Brasil em fevereiro de 2020 e, rapidamente, se instalou no país um estado de crise sanitária e

perfil-e-os-desafios-do-novo-ministro/; <https://noticias.band.uol.com.br/noticias/10000994669/ministro-vai-ter-que-dormir-no-mec-para-tanto-problema-diz-diretor-do-instituto-ayrton-senna.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

²² Dentre eles, podemos citar Ilona Becskházy, que ocupava a chefia da secretaria de Educação Básica do MEC. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/milton-ribeiro-demite-secretaria-de-educacao-basica-apoiada-por-olavistas.shtml>. Acesso em: 11 ago. 2020.

²³ Parte desta entrevista pode ser conferida em <https://economia.uol.com.br/colunas/carla-araujo/2020/07/10/novo-ministro-fala-em-pacto-nacional-pela-qualidade-da-educacao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.

emergência de saúde pública. Dentre as medidas adotadas por estados e municípios para conter o avanço dessa pandemia, está a suspensão das atividades escolares desde março de 2020. Diante dessa situação, o conselho pleno do CNE em abril deste ano aprovou o parecer n. 05/2020, que tratou da reorganização dos calendários escolares e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima (BRASIL, 2020a).

Em linhas gerais, esse parecer desobriga o cumprimento do mínimo de dias letivos e flexibiliza as formas de se ofertar a educação, permitindo substituir o ensino presencial pela modalidade de ensino a distância (EaD) ou atividades desenvolvidas remotamente, enquanto perdurar a pandemia. Pressionadas pela permanência das matrículas, as escolas particulares avançaram na implementação do ensino não presencial prontamente, o que variou desde iniciativas improvisadas (envio de vídeos, materiais impressos, uso de redes sociais), até iniciativas mais sofisticadas, recorrendo a plataformas digitais²⁴, que em alguns casos já eram utilizadas de forma complementar e que agora assumiram o lugar principal.

Enquanto isso, as redes públicas de educação básica, seja por causa da carência de estrutura técnica-tecnológica, da dificuldade dos estudantes em acessar os meios digitais, da necessidade de discutir alternativas com diferentes atores (sindicatos, entidades científicas, pais e mães, etc.), ou em função da preocupação com a qualidade destas atividades e possíveis repercussões no aumento da desigualdade, permaneceram, em sua grande maioria, com suas atividades suspensas.

Nessa circunstância, constrói-se uma narrativa, cada vez mais presente nos grandes veículos de comunicação, que afirma estarmos vivendo um “novo normal” e que “a educação não pode parar”. Por um lado, esse

²⁴ Em matéria recente da Revista Veja: Pandemia transforma Plurall na maior plataforma de ensino digital do país, é apontado que no início de julho de 2020, um em cada quatro brasileiros usava a plataforma. "Enquanto os portões dos colégios estão fechados ganham espaço as plataformas de ensino online, como a Plurall, da Somos Educação, que hoje reúne 1,3 milhão de alunos em seu ambiente virtual de 4 mil escolas privadas - antes da pandemia cerca de 400 mil estudantes eram atendidos". A Plurall é um produto da empresa COGNA, antiga Kroton, que já na primeira semana após início da quarentena teve um crescimento de volume de dados da ordem de 47 milhões de vezes. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pandemia-transforma-plurall-na-maior-plataforma-de-ensino-digital-do-pais/>. Acesso em: 03 ago. 2020.

discurso parte do pressuposto de que vivíamos numa condição normal, escamoteando, por exemplo, as altas taxas de desemprego, a precarização do trabalho, a destruição dos serviços públicos e da natureza, o sucateamento da saúde pública; e que o aprofundamento dessa conjuntura em decorrência da pandemia deve ser visto como normal, naturalizando essa realidade. Com isso, pretende-se inculcar a ideia de que a situação em que vivemos é inevitável. Por outro lado, visa pressionar as redes a retomarem suas atividades, mesmo que seja através do ensino remoto, durante a pandemia, desconsiderando inclusive que os casos de COVID-19 estavam em franca ascensão.

Para sustentar essa narrativa, argumenta-se que a suspensão das aulas afeta demasiadamente os alunos e a aprendizagem²⁵ e que há sérios "riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais entre estudantes de famílias mais e menos vulneráveis e de ampliação das taxas de abandono e evasão escolar" (TPE/INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 5). Concomitantemente, propostas de parcerias, de suporte, de apoio e, especialmente, recursos pedagógicos são apresentados às secretarias municipais e estaduais por fundações, organizações sociais e empresas ligadas à educação, com o intuito de possibilitar o ensino remoto, com a justificativa de mitigar os efeitos da pandemia na educação.

A Fundação Lemann e a Imaginable Futures, juntamente com outras entidades, lançaram um programa de apoio técnico às redes de educação com o objetivo de "[...] fortalecer a aprendizagem dos alunos no período em que se encontram fora das escolas, estruturando e viabilizando ações de ensino remoto" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 1). Duas redes estaduais e dez redes municipais foram selecionadas. O programa prevê: (1) a produção de um diagnóstico dos desafios e condições da rede; (2) o planejamento conjunto de ações de ensino remoto, incluindo a curadoria de conteúdos pedagógicos e indicação de estratégias; (3) apoio para implementação; (4) acompanhamento para aprimorar as ações; e (5) sistematização e divulgação das ações, visando a multiplicação das práticas

²⁵ Ver nota 19.

(FUNDAÇÃO LEMANN, 2020). Para isso, o programa irá contar com o apoio técnico da Sincroniza Educação, empresa especializada na implementação de tecnologias, na formação de equipes escolares e na implantação de produtos escolares²⁶.

O Instituto Península, por sua vez, disponibilizou-se para oferecer suporte socioemocional e formação aos professores. Por meio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), esse instituto conseguiu fechar parceria com vinte e quatro estados. Por meio da plataforma Vivescer²⁷ promove cursos gratuitos que “[...] ajudam professores e professoras a se desenvolverem integralmente, ou seja, equilibrar mente, corpo e emoções e vincular-se ao seu propósito” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 1). Além disso, foi criada uma comunidade onde os professores podem se relacionar e trocar experiências. Heloísa Morel, diretora-executiva do Instituto Península, fez questão de enfatizar a relevância de estar em quase todo o Brasil.

Proposta semelhante vem sendo desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, também em parceria com o Consed, na qual são ofertados a 26 secretarias de educação formações, conhecimentos, estratégias e práticas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais durante a pandemia. Este programa, *Volta ao novo – Programa de desenvolvimento de competências socioemocionais*, aborda especialmente as macrocompetências (resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros e autogestão) já trabalhadas nas iniciativas do instituto²⁸.

Nesse interstício, a Fundação Lemann, o Itaú Social e a Imaginable Futures encomendaram ao Datafolha a pesquisa *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias*²⁹, com consultas realizadas

²⁶ Informações extraídas do site da Sincroniza Educação, disponível no endereço: <https://sincronizaeducacao.com.br/> Acesso em: 14 ago. 2020.

²⁷ Sítio eletrônico: <https://vivescer.org.br/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

²⁸ Mais informações disponíveis em: <https://institutoayrton-senna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-e-consed-lancam-parceria-para-apoiar-retomada-das-aulas-presenciais.html>; <https://institutoayrton-senna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. Acesso em: 28 ago. 2020.

²⁹ Relatório da pesquisa disponível no endereço: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_onda2_amostra-nacional_14_07-Divulga%C3%A7%C3%A3o-IS-FL.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

no fim do mês de maio e fim do mês de junho. Os resultados do mês de junho indicavam que 79% dos alunos das redes públicas receberam algum tipo de atividade pedagógica não presencial, um aumento de 5% em relação à amostra do mês de maio.

Nessa mesma perspectiva, o estudo *A Educação não pode esperar*, realizado pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e pela Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), divulgado também em junho, mapeou ações de 232 redes municipais e 17 estaduais durante a suspensão das atividades em função da pandemia. Segundo esse estudo, 82% das redes municipais e as 17 redes estaduais possuem alguma estratégia para oferecer atividades de ensino. Destaca-se que “[...] as intervenções pedagógicas estão embasadas, principalmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em seus objetivos de aprendizagem (93%) [...]” (CTE-IRB/Iede, 2020, p. 14).

Ainda conforme essa pesquisa as formas de ensino são diversas, por vezes combinadas, dentre elas, atividades pela TV, pelo rádio, para acessar em computador ou celulares, e materiais impressos. Outro exemplo que merece ser mencionado é a *Plataforma Aprendendo Sempre*, iniciativa de uma coalizão de organizações sociais e instituições privadas parceiras³⁰.

A coalizão Aprendendo Sempre, formada por mais de 20 organizações sociais, tem se reunido, semanalmente, desde que começou o isolamento social, para contribuir com redes públicas de educação e oferecer insumos que garantam equidade na aprendizagem de todos os estudantes brasileiros. Além desta plataforma, também é fruto da articulação o programa Vamos Aprender (de videoaulas pela TV), e a elaboração de estudos sobre o impacto da queda na arrecadação nos orçamentos das secretarias de educação. A coalizão também está negociando, com empresas de telecomunicação, a isenção de cobranças

³⁰ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), CEIPE, Ensina Brasil, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), Fundação Telefônica Vivo, Imaginable Futures, Instituto Alana, Instituto Ayrton Senna, Instituto Bei, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Itaú Social, Instituto Sonho Grande, Ismart, Grupo Globo, Movimento Colabora, Movimento pela Base, Nova Escola, Portal Iede, Porvir, Unicef. [...] também colaboram com indicação de conteúdos as seguintes instituições: Fundação Boticário, Instituto Claro, Instituto iungo, Instituto Oi Futuro, Instituto Tim, Instituto Votorantim, Fundação Grupo Volkswagen, Laboratório de Educação, Mais Diferenças, Sebrae. Disponível em: <https://aprendendosempre.org/sobre/> Acesso em: 10 ago. 2020.

para acesso à internet em aplicativos educacionais (APRENDENDO SEMPRE, 2020).

O programa *Vamos Aprender* é resultado dessa coalizão e consiste na oferta de um conjunto de conteúdos educativos, referenciados nas habilidades previstas na BNCC, prontos para serem vinculados por emissoras de TV ou redes sociais. Até o fechamento deste texto³¹, 10 redes estaduais, 33 redes municipais e o Distrito Federal já utilizavam esse programa, que estimava impactar até o final do mês de julho 3 milhões de estudantes³².

Soma-se a essa iniciativa o canal *YOUTUBE EDU*³³, parceria do *Google* com a Fundação Lemann. Essa plataforma produz e disponibiliza gratuitamente videoaulas, igualmente inspiradas na BNCC, para professores e estudantes. Nessa mesma perspectiva, o aplicativo *APRENDIZAP*³⁴, outra iniciativa da Fundação Lemann, também oferece aos estudantes conteúdos e exercícios adaptados para a BNCC.

Outro caso se refere à Secretaria Municipal de Educação de Salvador, que desde 2019 tem um programa de *vouchers* (Pé na Escola) para o ensino infantil, e que durante a pandemia firmou parceria com uma escola privada, a Escola Mais, para utilizar sua plataforma digital³⁵.

Já a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo firmou parceria e recebeu doações de 14 empresas privadas e duas organizações sociais, relativas a serviços para o ensino a distância, basicamente licenças para acesso a plataformas de ensino e a conteúdos digitais pré-elaborados. Conforme os contratos, as doações acumulam um total arrecadado de quase R\$ 400 milhões de reais³⁶.

³¹ 31 de agosto de 2020.

³² Para ver mais sobre o programa, acessar: <https://vamosaprender.tv.br/sobre/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³³ Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/educacao>

³⁴ Endereço eletrônico: <https://www.aprendizap.com.br/>

³⁵ Endereço eletrônico: <https://www.escolamais.com/salvador>. Acesso em: 18 ago. 2020.

³⁶ R\$ 369.667.207,67 (trezentos e sessenta e nove milhões, seiscentos e sessenta e sete mil, duzentos e sete reais, e sessenta e sete centavos). Fonte: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/parceiros/>.

De modo geral, consoante o monitoramento realizado pelo Consed³⁷, depois do terceiro mês de pandemia, todas as redes estaduais passaram a oferecer o ensino remoto. Dessas, pelo menos 19 redes estaduais desenvolveram plataformas de aprendizagem próprias ou firmaram contrato ou parceria com empresas que já oferecem esse tipo de serviço. Por exemplo, um terço das redes estaduais já tinha fechado parceria com a empresa norte-americana *Google*. Em suma, os exemplos aqui listados demonstram que as circunstâncias engendradas pela pandemia contribuíram para que iniciativas de interesse dos reformadores empresariais se expandissem nas redes públicas de educação, especialmente o ensino híbrido e as plataformas digitais de aprendizagem.

Notadamente, o ensino híbrido enfrentava, antes da pandemia, enorme resistência, assim como as plataformas digitais de aprendizagem constituíam-se como recurso pedagógico praticamente inexistente nas redes públicas. Depois das necessidades emergenciais decorrentes da pandemia, do lobby junto às redes de ensino e da propaganda ostensiva, sob pretexto de um novo normal, muitas experiências desse tipo foram e estão sendo desenvolvidas. Se não fosse essa crise, certamente, esses processos enfrentariam oposições e avançariam num ritmo lento. Em consequência, passada a pandemia, possivelmente terão mais sujeitos, sobretudo, governos de diferentes níveis e seus integrantes, inclinados a incorporar de vez esse recurso pedagógico e a implementarem essa modalidade de ensino.

Importa ressaltar que essas plataformas, via de regra, estão articuladas à BNCC ou almejam o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Portanto, a ampliação do uso das plataformas de aprendizagem vem concorrendo para a implementação da reforma curricular aprovada nos últimos anos. Caetano (2019) demonstra que a BNCC se inscreve no ideário de uma agenda global para a educação, numa perspectiva de currículo padronizado, que por sua vez se referênciam em indicações do BM e nas experiências internacionais sobre reformas.

³⁷ É possível acompanhar pelo endereço: <https://consed.info/ensinoremoto/>.

As recentes reformas educacionais no país indicam que o currículo vem ocupando destaque nas ações dos reformadores empresariais nesse momento (BELTRÃO, 2019). Com isso, em última instância, é o controle do processo pedagógico que passa a estar em jogo, visando subordinar as categorias desse processo a seus interesses (FREITAS, 2014).

Nas três últimas décadas, observamos uma ampliação da função das avaliações externas, induzindo as avaliações internas e as ações pedagógicas dentro da escola, e a luta para estabelecer objetivos de ensino claramente definidos e quantificáveis (como é o caso da BNCC), que estarão articulados com essas avaliações. Ou seja, há um esforço em regular o par dialético objetivo-avaliação. Com isso, os reformadores empresariais almejam igualmente promover determinado controle sobre o outro par dialético do trabalho pedagógico, formado pelos conteúdos e métodos (FREITAS, 2014).

Este par dialético também sofre incidência diretamente, dentre outras formas, por meio da imposição de materiais didáticos padronizados, como é o caso dos sistemas de ensino, cada vez mais presentes nas redes públicas (ADRIÃO et. al., 2009; ADRIÃO, 2016), e das plataformas de aprendizagem. Para Freitas (2014), esses dispositivos favorecem para que:

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou [fique] cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092, inclusão nossa entre colchetes).

Nessa perspectiva, ao analisarmos tanto o caso das plataformas de aprendizagem, quanto os demais exemplos de materiais didáticos e atividades de ensino aqui mencionados (como o Aprendizap, o Youtube Edu, o Vamos Aprender), verificamos que a decisão sobre o conteúdo a ser ensinado e as formas mais adequadas para esse ensino não está a cargo do professor. Isso posto, por um lado, constata-se uma limitação da autonomia pedagógica, por outro, a própria substituição, mesmo que parcial, do

professor. No caso das plataformas de aprendizagem e materiais didáticos produzidos por empresas ou organizações sociais, observa-se também uma atenuação do caráter público da educação, visto que o Estado delega para agentes privados essa responsabilidade.

Conforme Caetano (2016), nos diferentes formatos de privatização da educação pública, tanto a forma, quanto o conteúdo do trabalho na escola estão propensos a alterações, assim como há repercussões na relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade. Além do mais,

[...] o essencial na educação passa a ser não mais o conteúdo da realidade, mas as técnicas de aplicação. A tecnologia torna-se o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir o funcionamento de um determinado tipo de sociedade nos moldes do sistema do capital e do mercado (CAETANO, 2016, p. 136).

Ainda sobre conteúdos pedagógicos produzidos por entes privados, Adrião et. al. (2009) salientam que não há ou há de maneira muito limitada o controle social e técnico desses materiais, e apontam que a sua qualidade é questionável, posto que se identifica, recorrentemente, fragilidades conceituais e pedagógicas neles.

Soma-se à produção de materiais e de recursos didáticos, o interesse em participar ou oferecer suporte e formação continuada a professores e gestores. Durante a pandemia, o Instituto Península, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna se encarregaram em apresentar propostas de formação para professores e gestores, abordando a dimensão da gestão, o ensino durante a pandemia e o desenvolvimento e acompanhamento socioemocional desses profissionais.

Esse tipo de iniciativa, comumente, possibilita e objetiva o convencimento dos sujeitos escolares que tais materiais e condutas são melhores para a instituição e para a rede de ensino; a familiarização e a capacitação para recorrerem e utilizarem os materiais e recursos pedagógicos dessas entidades; a incorporação, paulatina, da gestão de inspiração empresarial (gestão por resultado); o desenvolvimento de valores e atitudes próprios

do ideário neoliberal; enfim, pretende que os profissionais da educação assumam determinada concepção de mundo e de educação.

As várias parcerias firmadas entre as redes públicas de ensino e entidades não estatais durante a pandemia, o perceptível aumento da utilização pelas escolas públicas de recursos, práticas e procedimentos que compõe a plataforma dos reformadores empresariais da educação, e a amplificação do ideário que sustenta o projeto educacional do capital sugerem que a crise sanitária e econômica gerou circunstâncias oportunas para o avanço da privatização da educação pública e o prosseguimento das reformas empresariais em curso.

Como observado em outros lugares, o contexto de enorme crise e de menor resistência, inclusive da classe trabalhadora organizada que vem impondo barreiras para a implementação deste tipo de política no Brasil (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 15), foi aproveitado pelos reformadores empresariais da educação, principalmente, para introduzir, mesmo que experimentalmente, propostas que se desenvolviam em um ritmo muito lento no setor público, como é o caso do ensino híbrido e das plataformas digitais de aprendizagem. Conforme enfatizam Moschetti, Fontdevila e Verger (2009), as medidas educacionais implementadas durante uma conjuntura de desastre ou de crise apresentam alta probabilidade de se expandirem para outros territórios e perdurarem para além do período crítico.

Por fim, intervenções no campo legislativo também foram bem-sucedidas, com destaque para a atuação direta da bancada parlamentar da Lemman, composta pelos deputados federais Tiago Mitraud, Tábata Amaral e Felipe Rigoni (FREITAS, 2020). Em um debate bastante aligeirado sobre o tema, os reformadores empresariais da educação conseguiram incluir e aprovar na EC nº 108 (BRASIL, 2020b), que parte dos recursos da União possam ser destinados também para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (oportunidade para distribuição de *vouchers*); assim como, conseguiram aprovar no novo FUNDEB um item³⁸ que

³⁸ Alínea “c”, do item V, do artigo 212-A (BRASIL, 2020b).

determina que parte dos recursos sejam destinados levando em consideração os resultados de indicadores de aprendizagem alcançados pelas redes de ensino.

Mesmo que a princípio o percentual relativo a esse tipo de financiamento seja minoritário (2,5%), pode-se considerar essa medida uma vitória relevante em favor dos reformadores empresariais da educação, uma vez que conquistaram a constitucionalização da política de responsabilização e de bonificação, e ampliaram as possibilidades desse ideário avançar na orientação das políticas públicas de educação de estados e municípios.

Considerações Finais

Ao concluir, é importante esclarecermos que este trabalho não tinha a pretensão de realizar um mapeamento completo das ações desenvolvidas pelos reformadores empresariais nas redes públicas de educação durante a pandemia. Até porque não tínhamos o tempo e os instrumentos necessários para empreender esse tipo de investigação, visto que o presente estudo foi desenvolvido em plena pandemia. A intenção foi evidenciar que, enquanto a maior parte da população sofria com os severos impactos dessa crise, alguns setores se beneficiaram dela³⁹, como é o caso dos reformadores empresariais da educação que aproveitaram as circunstâncias para avançar em bandeiras importantes para esse movimento. Para tanto, realizamos levantamento e análise de iniciativas desenvolvidas por esses sujeitos, destacando aquelas que obtiveram maior alcance de público, articulação com considerável número de secretárias ou apresentam potencial de expansão, exemplificando alguns casos sem, obviamente, esgotar a questão.

³⁹ Os 42 bilionários do Brasil, por exemplo, aumentaram suas fortunas em US\$ 34 bilhões no mesmo período, segundo levantamento realizado pela OXFAM, disponível em: <https://www.oxfam.org.br/quem-paga-a-conta/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Após examinar estudos que investigaram as recentes reformas curriculares na educação básica (BELTRÃO, 2019; CAETANO, 2019) e as reivindicações e intervenções de fundações, institutos, empresas e organizações sociais no âmbito da educação pública (CAETANO, 2015; 2016; 2019; BELTRÃO; TAFFAREL, 2018; ADRIÃO, 2014; 2016; ADRIÃO et. al., 2009; FREITAS, 2012; 2014; 2018; PERONI; CAETANO, 2015), é possível afirmar que os elementos centrais da proposta do BM mundial para a educação estão presentes na agenda dos reformadores empresariais brasileiros. O ponto central dessa agenda é criar condições para que agentes não estatais substituam o estado ou passem a ocupar mais espaço dentro das redes públicas de educação, por meio de parcerias, de prestação de serviços, de vendas de pacotes educacionais, de consultorias, de introdução de ideias, de oferecimento compartilhado de ensino, dentre outros.

Durante a pandemia, constatamos que a orientação do BM de reformar “[...] as relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional [...]”, promovendo mudanças no modelo de gestão de escolas e professores, dentre outras, via novas “[...] regras de financiamento e mecanismos de incentivo [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), foi incorporada à legislação (BRASIL, 2020b) que regulamentou o novo FUNDEB, através de um dispositivo meritocrático.

No que se refere à política educacional do Governo Bolsonaro, apesar de haver disputas internas entre setores que compõem o governo, as medidas apresentadas ou implementadas até aqui sugerem que as pautas privatistas são consensuais entre esses grupos. No decorrer da pandemia, apesar das atividades presenciais estarem suspensas nas escolas, muitas parcerias entre as redes públicas e agentes não estatais foram firmadas. A formação de professores, a gestão escolar, a produção de materiais didáticos e as plataformas de ensino estão entre os objetos dessas parcerias. Ao mesmo tempo, experiências de ensino a distância estão sendo desenvolvidas e o discurso sobre o ensino híbrido adentrou as redes municipais e estaduais.

Importa registrar que mesmo quando as entidades privadas não recebem por esses serviços ou parcerias, ou mesmo quando contribuem financeiramente com a implementação dessas propostas, elas estão colaborando para a formação e expansão de um mercado educacional. Para Freitas (2018), um dos pressupostos que alicerçam a concepção de educação dos reformadores empresariais é o de que o Estado é ineficiente e o principal inimigo para a geração da qualidade da educação. Essa qualidade só seria alcançada com o controle empresarial sobre a educação, com pouca ou nenhuma intervenção do Estado. Esse modelo seria consubstanciado com a política de *vouchers*. Nesse caso, a educação é entendida como uma mercadoria, ofertada pelo mercado e subsidiada pelo Estado. Os pais, por sua vez, teriam liberdade para escolher aquela escola que melhor lhes atende, ou ainda, complementar o subsídio para contratar instituições com valores mais elevados.

Nesse sentido, os processos privatizantes, descritos nesse trabalho, pavimentam o terreno para a constituição de um mercado de *voucher*, que em nosso país ainda está em estágio inicial. Portanto, podemos afirmar que o objetivo final do movimento da reforma empresarial da educação consiste na retirada da educação do âmbito do direito social e sua completa transformação em serviço no interior do livre mercado, ancorada numa visão de mundo voltada para a manutenção do atual modelo de sociedade (FREITAS, 2018). Por fim, gostaríamos de destacar que as medidas defendidas pelos reformadores empresariais impactam diretamente professores e estudantes. No âmbito da gestão, por exemplo, revoga indiretamente a gestão democrática consagrada na constituição de 1988. Uma vez que as decisões sobre gestão se deslocam dos fóruns constituídos pela comunidade escolar, para os espaços ocupados pelos agentes privados.

No âmbito pedagógico, a autonomia docente é reduzida progressivamente. Muitos processos de aprendizagem são conduzidos por “inteligência artificial”, ou seja, algoritmos introduzidos em plataformas e outros recursos didáticos. Em consequência, os professores estarão iminentemente mais expostos à substituição e ao desemprego, além da

demanda de trabalho, paulatinamente, está voltada para a aplicação de manuais, apostilas e demais materiais padronizados. Por sua vez, o processo de aprendizagem torna-se cada vez mais pragmático, simplificado e esvaziado de conhecimentos científicos. Como resultado, temos tendencialmente um aprofundamento da formação unilateral.

A nosso juízo, está em curso acelerado a destruição da educação pública e de outras conquistas da classe trabalhadora, principalmente após o golpe de 2016. Assim sendo, é imprescindível a construção de uma resistência ativa (SAVIANI, 2003) que seja capaz de conter essa ofensiva, reverter essas medidas e apresentar uma alternativa. No âmbito da educação esse movimento deve envolver diferentes sujeitos, individuais e coletivos, de vários setores comprometidos com a luta pela escola pública, de gestão pública e que atenda aos interesses históricos e imediatos da classe trabalhadora.

Entretanto, entendemos também que essa luta deve se ligar às lutas de outros setores, igualmente interessados em manter as conquistas sociais dos trabalhadores, envolvendo os organismos da classe trabalhadora, especialmente os partidos e os sindicatos, tendo em vista que, em última análise, as disputas empreendidas na educação são expressões da própria luta de classe.

Referências

APRENDENDO SEMPRE. **Sobre o projeto**. 2020. Disponível em: <https://aprendendosempre.org/sobre/> Acesso em: 08 ago. 2020.

ADRIÃO, T. M. F. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p.263-282, 2014.

ADRIÃO, T. M. F. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan.-mar. 2016.

ADRIÃO, T. M. F. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial (Resumo executivo). Banco Mundial, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Editora Unicamp / São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Assunto: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Aprovado em 28 de abril de 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal... In.: **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de agosto de 2020b, seção 1, pp. 5-6.

CAETANO, M. R. A proposta do instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 24, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, set./dez. 2019.

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

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616 - 640 out./dez. 2015.

CTE-IRB/Iede. **A Educação não pode esperar**. Disponível em: https://www.portali-ede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

FREITAS, L. C. **Bancada Lemman**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 25 de julho de 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/07/25/bancada-da-lemann/>. Acesso em: 03 ago.2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

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

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio a Redes Públicas de Ensino**. Fundação Lemann, 31 de março de 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/apoio-a-redes-publicas-de-ensino>. Acesso em: 14 ago. 2020.

INSTITUO PENÍNSULA. **Em parceria com 24 estados, Instituto Península oferece apoio socioemocional aos professores da rede pública.** Instituto Península, 05 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-parceria-com-24-estados-instituto-peninsula-oferece-apoio-socioemocional-aos-professores-da-rede-publica/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Brasília: Nova Palavra, 2007.

MARTINS, E. M. **“Movimento Todos Pela Educação”:** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital:** crítica da Economia Política. Livro I. 32ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K; ENGLS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

MONTORO, X. **Capitalismo y Economía Mundial:** bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MOSCHETTI, M. C.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa em Latinoamérica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-27, mar. 2019.

OIT. **World Employment and Social Outlook:** Trends 2017. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PINTO, E. C.; PINTO, J. P. G.; SALUDJIAN, A.; NOGUEIRA, I.; BALANCO, P.; SCHONERWALD, C.; BARUCO, G. **A Guerra de Todos Contra Todos: a crise brasileira**. Instituto de Economia da UFRJ.

PRONER, C. et. al. (Org.). **Comentários a uma sentença anunciada: o Processo Lula**. Bauru: Canal 6, 2017.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. **National opportunity to learn summit**. 2011. Disponível em: https://www.wested.org/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf. Acesso em: 01 dez. 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. Ot. GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TPE. INSTITUTO UNIBANCO. **COVID-19: impacto fiscal na educação básica**. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/449.pdf?181895214=&utm_source=site-content&utm_campaign=lancamento. Acesso em: 08 ago. 2020.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020**. World Bank, 2011.

A Escola, os Professores e as Tecnologias Digitais: saindo do labirinto das teorias a serviço do capital para uma perspectiva crítico-superadora

*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*¹

Introdução

As perspectivas educacionais pós-modernas têm feito um longo investimento no discurso de superação da escola e, conseqüentemente, do papel do professor. São abordagens que tendem a abrir mão da educação escolar como mediação social, constituída de especificidades que a diferenciam dos demais processos educativos. Nessas teorias, tende-se a isolar a educação das demais práticas, deslocando o ensino e a aprendizagem do processo formativo que integra a escola à dinâmica das suas relações internas e externas. É uma espécie de fórmula mágica, uma abstração geral que tira a escola da realidade concreta e em suas múltiplas determinações, através da narrativa do ensino pelo ensino e de metodologias por metodologias. Isso, na prática, vem beneficiar o discurso empresarial da educação e ironicamente mostra que as perspectivas pós-modernas negam seus próprios discursos de alteridade e diversidade, visto que o real concreto é a unidade na diversidade, como já assinalava Marx (2011).

Podemos dizer que há um investimento discursivo na redução do papel da escola como instituição responsável pela socialização do

¹ Doutora em Educação. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia- Campus VII. ipfsouza@uneb.br

conhecimento histórico acumulado, que tem como finalidade máxima, a formação humana, ou seja, a formação integral dos sujeitos em todas as suas dimensões. Essa redução ocorre de muitas formas, inclusive, a partir da separação do conhecimento científico do popular e dos discursos que isolam o indivíduo, a identidade, a especificidade e a diversidade, das determinações gerais da sociedade nas quais se constituem. Desta forma, essas perspectivas acabam criando no plano epistemológico uma realidade fragmentada, descontínua, recortes de retalho da realidade e com viés pragmático de resolução de problemas. Mas no plano real, tudo está articulado, desde a macroeconomia, as reformas educacionais que vão modificar currículos e interferir no cotidiano das aulas, por mais que se fale em currículos ocultos.

Esse discurso foi ampliado significativamente, com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, sobretudo, através das políticas de incentivo da Educação à Distância (EaD). A base argumentativa tem sido a afirmativa de que o atual modelo escolar é ultrapassado, uma vez que para o aluno aprender, não precisa estar na escola. A mobilidade propiciada pelas tecnologias imprimiu a ideia de que a sala de aula (uma vez disseminada como lugar estritamente voltado à transmissão de conteúdo), dispensa um *locus* específico. Desde que se disponha de uma das tecnologias conectadas à internet, a escola pode ser em qualquer lugar: em casa, na rua ou mesmo no intervalo do trabalho.

Assim, também aquele que ensina, nem sempre precisa ser um professor. Pode ser apenas um bom *software*, um técnico ou alguém que lida bem com as tecnologias e até mesmo, uma plataforma que disponha de um bem direcionado programa de estudos auto-instrutivos. Vejamos que é nesse formato que o ato de ensinar vai se desprendendo da dimensão das relações socioculturais que se constituem parte da organização do trabalho pedagógico da escola (projeto político-pedagógico; proposta curricular; planejamento e acompanhamento do uso dos recursos financeiros por meio dos conselhos escolares; as reuniões docentes, discentes e

com as famílias; o recreio; as comemorações culturais; as atividades artísticas, desportivas; interativas).

Uma vez distanciada desse processo, a aprendizagem passa a ser compreendida como o ato de dar respostas aos conteúdos didáticos das matérias disciplinares, especialmente, daquelas que passam por avaliações em escala ampla, o que é fundamental para sustentar e validar a narrativa de que os indicadores nacionais (como o IDEB) representam, por si mesmos, a qualidade da educação. Seguindo essa linha, tanto os conteúdos, como os objetivos e indicadores da educação, passam a ser elaborados, planejados e avaliados, cada dia mais distantes da coletividade escolar e, portanto, dos professores e professoras. Esses, por sua vez, vão assumindo um papel cada vez mais voltado para a execução de tarefas e mais distanciados da sua condição intelectual de pensar, propor, decidir e planejar os processos pedagógicos que eles mesmos deverão assumir.

Nessa dinâmica, três aspectos vão se destacar: o primeiro diz respeito ao avanço de uma visão de neutralidade do conteúdo escolar (do que se ensina e do que se aprende), o que vai justificar que ele seja “o mesmo” para todos. O segundo é a ideia do professor como transmissor, mediador, monitor, coordenador de percursos, cujo conhecimento para condução do processo de ensino constitui-se, independentemente da sua condição intelectual, da sua posição social, da sua inserção cultural e de suas posições político-ideológicas.

Essa perspectiva, por sua vez, dará ênfase ao discurso de que a base da formação profissional deve ser o ensino das “aprendizagens essenciais” requeridas na educação básica. Nessa lógica, a base da formação docente vai dar ênfase às técnicas e estratégias metodológicas que reforçam a autoaprendizagem ou o “aprender a aprender”. Esse conjunto de práticas do domínio do saber-fazer e da aquisição de técnicas de ensino é chamado no contexto das atuais reformas educacionais, de competências e habilidades.

O terceiro aspecto é o vínculo dessa suposta neutralidade com as propostas de projetos como o Escola sem Partido que partem da premissa de que da educação é de responsabilidade da “família e da Igreja, cabendo à

escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (OLIVEIRA; MARIZ, 2019, p. 03). Nessa lógica, os conhecimentos socializados pelos processos escolares não são influenciados pelas contradições sociais, sendo isentos dos valores da própria sociedade que os produzem e os legitimam como sendo relevantes. Compreendidos dessa forma, cabe ao professor, apenas sua transmissão e não à sua crítica, não à sua análise, não à sua opinião, estando sob a responsabilidade do próprio aluno, a tarefa de construir e elaborar sua própria compreensão sobre o conhecimento. Isso pressupõe, que o conhecimento é uma “aquisição” racional e metódica que envolve um bom transmissor (munido de boas metodologias) que, certamente, produzirão a sua assimilação, já que o fim do conhecimento é ele mesmo e nada mais.

É esse entendimento que vemos avançar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (RESOLUÇÃO MEC, CNE, 02/2019), o que Moraes (2003) chamou de “recuo da teoria”. Além de descharacterizar a docência como campo epistemológico, o que presenciamos na BNC de Formação é o desprezo do lugar da formação teórica sólida e consistente na formação profissional e afirmação do rompimento da unidade teoria-prática, delineando um processo formativo profissional de caráter meramente instrumental.

Todo esse processo que desvincula tanto a docência, quanto a educação, das outras práticas sociais e dos fundamentos teórico-científicos, compõe o cenário de propagação da educação neutra e inovadora que vai colaborar para tornar pouco visível (ou menos compreensível) o objetivo de fundo das forças hegemônicas, que perpassa pela tentativa de assegurar, a partir da escola, a disseminação dos valores que sustentam o projeto social em curso. O objetivo, como dizem Torriglia e Duarte (2009) é ocultar as mediações para “favorecer a instauração de proposições que apenas reformam ou maquiagem a realidade” (p.350). E para que isso avance, é

preciso fazer da formação docente um processo de aquisição de técnicas de “ensinar a ensinar” que, uma vez reproduzidas, alcançam a sua função imediata no futuro professor que é afastá-lo da “capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano”. (CURADO-SILVA, 2018, p. 336)

Conforme tem sido denunciado por diversas entidades representativas da Educação Pública, Movimentos Sociais e Universidades, o discurso modernizador das reformas educacionais nas últimas décadas voltou ao cenário brasileiro fortalecido pelo golpe de 2016, que recolocou no centro político as forças representativas dos setores conservadores e do grande capital. Os interesses destes grupos na Educação pública, enfaticamente do setor privado, têm sido bem representados pelos segmentos empresariais com forte influência e presença no Ministério da Educação, no Conselho Nacional, na UNDIME e no CONSED. Coletivos como o Todos pela Educação, Todos pela Base, grupos empresariais revestidos de fundações e institutos como a Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, entre outros, são tidos como referência para tratar das políticas educacionais, deixando ao largo das decisões estruturais sobre os rumos da educação, as históricas instâncias representativas da educação pública como as Universidades, associações e sindicatos docentes, a exemplo da CNTE², ANDES³ e ANFOPE⁴.

Tais iniciativas têm fragilizado a autonomia das instituições e sistemas de ensino na definição de seus processos educativos, especialmente, no campo do currículo da formação de professores e dos estudantes da Educação Básica. Além desse aspecto, o *lobby* dos conglomerados das tecnologias junto aos gestores públicos já causa grandes efeitos nos destinos dos recursos da educação, os quais, ao invés de serem direcionados às

² Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

³ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

⁴ Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação

instituições públicas (como as IES⁵ e secretarias de educação) para qualificarem e fortalecerem as políticas educacionais, voltam-se aos pacotes dos institutos e fundações privadas, que oferecem assessoramento ao gestor, reconduzem o trabalho docente e alcançam, inclusive, o material didático-pedagógico destinado a alunos e famílias.

O contexto pandêmico do COVID-19 que nos levou a um estágio nunca experimentando de isolamento social, trouxe a necessidade do uso das tecnologias digitais como viabilizadoras do processo comunicacional em todas as instâncias sociais. A Educação à distância (EaD) e o ensino remoto (termo usado para as atividades não presenciais), entraram com peso no cenário educacional, tendo como indutoras, as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE). As recomendações do CNE, aprovadas em abril de 2020, geraram intensos debates quanto à possibilidade de os sistemas de ensino e escolas contabilizarem as aulas à distância e atividades remotas, como dias letivos. Tal indicativo suscitou o levantamento de questões que perpassam desde os limites do acesso às tecnologias (com destaque para a internet, seus meios de acesso e para a qualidade da conexão, tanto por parte dos alunos como dos professores) bem como os riscos de ampliação das desigualdades no direito à educação, devido à ausência de estrutura tecnológica adequada.

A discussão também levantou questões sobre qual a finalidade da escola e o papel dos professores/as, no contexto da pandemia, diante de seus efeitos concretos na vida cotidiana. Questiona-se ainda, como evitar que as práticas educativas à distância, ampliem as desigualdades socioeducacionais, fragilizem a formação dos estudantes e contribuam para a precarização do trabalho docente. A partir desses elementos, podemos afirmar que a imposição repentina das tecnologias como única possibilidade de manutenção dos vínculos interativos das escolas com os estudantes reavivou o debate sobre o papel que cumpre a escola na formação dos sujeitos sociais. Retomou a discussão sobre a função do professor no processo de ensino e os aspectos de sua formação profissional. Também

⁵ Instituições de Ensino Superior

acentuou o desafio da universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação e a necessidade de sua incorporação aos processos educativos escolares, a partir de duas possibilidades contrapostas: como substitutas da escola e do professor ou como aliadas no fortalecimento de um projeto de educação contra-hegemônico.

Nesse sentido, os debates sobre a escola, a docência e as tecnologias têm circulado por quatro perspectivas, três delas interligadas. A primeira é a do discurso pós-moderno, fortemente vinculado às teorias educacionais que desvalorizam a especificidade da escola no processo formativo dos sujeitos, banalizam os fundamentos teóricos como base da formação de professores, separam teoria-prática e se afirmam em teorias pedagógicas que reforçam princípios neoliberais. A segunda é o estreito laço dos capitalistas com a educação, dos que veem nas tecnologias digitais uma forma de diminuir os investimentos do Estado na educação pública, tendo por base, a defesa do Estado mínimo, bem como, a escola para formar para o mercado de trabalho e os professores como executores de programas curriculares alheios às suas decisões.

A terceira constitui-se ligado à segunda, representada no Todos pela Educação (TPE), com seu discurso de “valorização da escola pública”, na realidade de apropriação de toda a infraestrutura construída pelo Estado e vinculando a mesma aos objetivos da formação para o capital, a partir da validação do currículo organizado por competências e habilidades, dos indicadores de avaliação, metas de gestão e parceria público-privado. É o grupo constituído dos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2018)). A quarta perspectiva, que segue em direção oposta às três primeiras, é a que agrega as proposições das teorias crítico-superadoras que apontam as contradições do projeto de educação em curso. Revelam as relações da educação (e suas reformas) com o processo de reestruturação do trabalho e do capital e aponta a escola como instância social fundamental para a garantia da formação humana em uma perspectiva emancipatória e, portanto, para além do capital.

Este trabalho pretende, nos limites das páginas que lhe são possíveis, à luz dos princípios da perspectiva histórica e dialética, avançar na elucidação de tais aspectos, provocando pensar sobre como eles desafiam a efetivação do papel da escola e da docência na relação com as tecnologias, em uma direção contra-hegemônica.

1 As perspectivas teóricas (e políticas) que embasam o “fim” da escola e da docência: onde elas querem chegar?

São diversas as teorias que advogam pelo fim da Escola ou ao menos de sua posição como espaço privilegiado de acesso e construção do conhecimento. Duarte (2001) chama essas teorias de “aprender a aprender” que segundo ele, decorrem das bases do construtivismo piagetiano e ainda, das equivocadas interpretações do pensamento de Vygotsky. Para Duarte (2001), estas pedagogias que se sustentam no lema “aprender a aprender” “são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (p. 24). Referindo-se à verdade como “verdade histórica” Duarte (2001) diz que,

Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe se consolidou no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (p. 24)

A verdade histórica que Duarte trata não é a “verdade absoluta” a qual tem sido instrumento de perseguições e de abuso de poder pelas forças hegemônicas. Por isso, é bom acentuar que a verdade histórica é aquela que pode ser explicada, contestada e independe de crenças individuais, estando passível a críticas, análises, investigações, tendo a própria história, seus fatos concretos e a ciência, como parâmetros.

O que temos visto acentuadamente, nos últimos tempos, é a queda da verdade histórica para a ascensão de “verdades” subjetivistas que não se assentam em lugar nenhum. É uma estratégia dos grupos dominantes que vai se fundamentar na ideia da verdade como uma percepção e não como um conjunto de fatos historicamente situados. Assim, ela passa a ser uma forma de interpretar as coisas, de compreender a realidade e não mais, aquilo que fundamenta e reflete a realidade em si. É válido atentar que essa é uma prática embasada teoricamente nas perspectivas fenomenológicas, estruturalistas e pós-estruturalistas, que pela falta de mediações concretas com a realidade, acabam sendo antidialéticas, a-históricas, quando não anulam a mesma, por opiniões e, por fim, acabam negando a própria história enquanto totalidade em um movimento de continuidades e rupturas.

É com essa estratégia que as teorias a serviço da burguesia acentuam as interpretações individuais como sendo a verdade em si, abdicando da ciência e da história, ou, utilizando seus fragmentos (deslocados do contexto) para afirmar que a verdade se constitui das convicções e crenças pessoais. Ou seja, a forma como cada um percebe o mundo é suficiente para compreender e explicar a realidade na sua totalidade dinâmica. É o que se pode chamar de estratégia de destruição do pensamento, da razão crítica e da realidade como totalidade histórica. Frigotto (2014) diz que as posturas pós-modernas dão base a esses argumentos.

Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto e, no plano humano, a um presenteísmo insuportável (Hobsbawm, 1992) um descompromisso com a realidade histórica. (FRIGOTTO, 2014, p 37)

A negação das dimensões estruturais e da histórica como diz Frigotto (2014), levam à banalização do conhecimento histórico e científico, nascendo daí as distorções dos fatos, a manipulação dos dados científicos, a

inversão/vulgarização de conceitos gerais, que são fundantes para compreender a história no seu curso. Quanto mais distante da ciência e da história, mais amplo se torna o terreno para a constituição de afirmações infundadas e assentadas, exclusivamente, na “consciência individual”, na opinião dos sujeitos, na visão particular de mundo, tornando a compreensão da realidade concreta, cada vez mais distante.

Para Cardoso (2014), o pós-modernismo com o discurso de que “dos lugares de onde falam” se exerce um “poder de saber” que revela um “saber do poder” (CARDOSO, 2014, p. 139), conduz à particularização ou relativização da história, colocando o foco nos significados individuais. Uma vez que se fragmenta a história, as lutas coletivas tendem a ser freadas e se sobressaem as lutas específicas, embora, se saiba que as especificidades não podem ser tratadas fora da totalidade, ausentes, portanto, da relação da estrutura e superestrutura. No entanto, o que vemos crescer com a lógica do discurso de “lugares de fala” é um cenário de narrativas disseminadoras de uma grande confusão conceitual e de distrações discursivas, de polêmicas intermináveis que vemos crescer sem controle no cenário expansivo de uso das redes *on-line*, onde cada *post* é uma verdade que se espalha em alta velocidade e sem compromisso com as fontes ou com os argumentos. É uma “manobra de enunciação na contramão da realidade” (CAMPOS, SOUZA E SILVA, 2018) e ela tem sido a principal tática de afirmação de pautas conservadoras e autoritárias que, de tanto serem replicadas, pouco questionadas ou não questionadas o suficiente, vão fortalecendo uma falsa consciência da realidade.

Como diz Cardoso (2014), são abordagens para as quais “não há história”, “há **histórias de e para** determinados grupos definidos por dadas posições o que significa que, ao escrever, um historiador dirige-se a um desses grupos, aquele que partilhe com ele, as premissas que constroem o seu discurso”. (CARDOSO, 2014, p. 128, grifos nossos). Essa visão que fragmenta a sociedade, também faz emergir o “homem desistoricizado, dissocializado [...] aprisionado ao lugar” (CONCEIÇÃO, 2020), que não vê a possibilidade de uma ação global (CARDOSO, 2014, p. 37) capaz de

alterar a estrutura do modelo social vigente. Assim, tais teorias afirmam que “no lugar onde se desenrola as relações do poder e saber há a autonomia em recusar as estruturas universais, das lutas globais e radicais” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 36).

Conforme o pressuposto da leitura de Mikhail Bakhtin, todo o texto é tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, que se complementam ou correspondem umas às outras. O contexto do discurso depende do tempo histórico, da posição social e do relacionamento pessoal dos parceiros envolvidos na comunicação. Compreendendo que as formas de enunciação se apoiam sobre as formas da comunicação verbal, e são determinadas pelas relações de produção e estrutura sócio-política, logo, a natureza do enunciado é social e não individual - é produto da interação social e não existe fora de um contexto social (BAKHTIN, 1992; 1995). (CONCEIÇÃO, 2020, p. 44)

Essas questões nos fazem afirmar que perspectivas pós-modernas findam por reforçar a condição de marginalização da ciência e da história como bases de referência para interpretar e conduzir as ações, as políticas, as dinâmicas sociais e isso tem significado no contexto da Educação, a ausência do questionamento e aceitação do discurso embutido pelas teorias da relativização de todas as coisas, sobretudo, no campo do currículo e da formação de professores. Elas acabam lastreando pautas trazidas para a cena pelos extremistas, a exemplo do discurso da existência da “ideologia de gênero”, “ideologia marxista” nos currículos escolares, que se propagam sob a defesa de uma determinada “neutralidade” da Educação, fazendo dessa “verdade”, a base para mudar o próprio currículo na direção de outra ideologia, a do poder hegemônico. Quando essa afirmativa se espalha como verdade, há um avanço dos meios de controle, vigilância e perseguição de professores e instituições públicas, especialmente quando estes coletivos colocam em xeque as contradições sociais e orientam suas práticas, à luz dos preceitos constitucionais da autonomia intelectual, liberdade de cátedra e vivências democráticas.

Para o *Oxford Dictionaries*⁶, o movimento da pós-verdade refere-se às “circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais” ou, como apontam Campos, Souza e Silva (2018), a pós-verdade pode ser entendida “como correlato de alienação da verdade na produção de narrativas fantasiosas que repercutem na sociedade democrática contemporânea” (p.7). Seixas (2018) diz que o prefixo pós “parece não significar, logicamente, nem um período após a verdade em termos temporais, nem tampouco totalmente a sua descredibilização e, sim, uma superação do desejo de verdade por parte dos sujeitos, ao menos da verdade divergente da sua”. (p. 25).

No fim das contas, a produção do discurso da pós-verdade é um reforço à ideologia do poder hegemônico, seja por colocá-lo como inquestionável, seja por confrontá-lo sob a mesma base que o criou – a base de que “tudo é relativo”. Como diz Jameson (1996), a pós-modernidade é expressão cultural do capitalismo tardio. Frigotto (2014) aprofunda a análise e nos coloca as seguintes questões:

Vale dizer, da fragmentação da realidade pela produção flexível e por uma radicalização do individualismo. Por apreender a face fenomênica do capitalismo flexível, o pós-modernismo corrobora a tese de Margareth Thatcher de que não via a sociedade, e sim indivíduos. Como consequência, estaríamos no fim das classes sociais, do proletariado e ingressando na sociedade pós-industrial, pós-classista, pós-política e pós-moderna – sociedade do conhecimento. (FRIGOTTO, 2009. p. 75)

A realidade objetiva some do foco de análise, uma vez que tudo passa a ser uma questão de linguagem, de interpretação, de ponto de vista ou de uma diferença de opinião. Nesse sentido, não há uma “verdade” e sem ela, nada pode ser contestado e tudo pode ser afirmado ou negado por qualquer um, sem que necessidade de respaldo em dados historicamente factíveis. Conceição (2020) explicita que,

⁶ Disponível em <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>. Acesso em: 16 out. 2019

Na pós-modernidade a recusa da totalidade, da teoria (do seu valor heurístico), da valorização da dimensão da aparência, da negação do tempo da autorreflexão, desloca-se qualquer possibilidade de um projeto social das práxis, dá-se uma semiologização da realidade social - tudo discurso, em que se cristaliza a entronização ao ecletismo, a pluralidade metodológica - o relativismo -, a dissolução da ideia da verdade, convertendo a ciência num jogo de linguagem. (p. 44)

Os extremistas em ascensão no Brasil, tomados de tais influências e de outras divagações fazem “bom uso” dessas teorias para avançarem contra a democracia. Sem compromisso de sustentar suas alegações em termos teóricos, em bases científicas e históricas objetivas, tais narrativas viram a verdade em si e passam a orientar comportamentos, processos e políticas. Por essa razão, afirmamos que, no geral, muito do que se vê nas perspectivas pós-modernas, serve mais para legitimar a ordem dominante, do que para superá-la, de fato. Por essa razão, vivemos o que Antunes (2020) denomina como “propagação do culto aberrante da ignorância do desprezo à ciência, dentre tantos outros traços destrutivos que se desenvolvem nesta era de exasperação da razão instrumental e de contra-revolução preventiva” (p.2).

Portanto, as teorias que proclamam o fim da escola, o fim da profissionalização do professor, o fim da teoria (para dar lugar à prática) e mesmo, o fim do ensino (para dar lugar à aprendizagem) são as mesmas teorias que proclamam o fim da história (para nascimento “das histórias” com base nas percepções); o fim do sujeito histórico (para o nascimento do sujeito individual subjetivo) e o fim da verdade (para surgimento das verdades particulares). São elas, por fim, que vão embasar, por exemplo, a substituição dos conhecimentos históricos no currículo, por conhecimentos práticos, exigidos pelo contexto imediato.

A BNCC e a BNC de Formação utilizam-se dessa premissa e apresentam como conhecimentos necessários para a formação básica, uma listagem de dez competências. Não deixa de ser curioso que pouco se questione sobre qual base teórico-científica é possível afirmar que essas dez

competências são, de fato, a finalidade da formação básica ou mesmo em que se sustenta o fato de que, a base da formação tenha deixado de ser o conjunto de conhecimentos fundantes das áreas das linguagens, humanidades, ciências e matemática e tenha passado a ser uma quantidade de competências. É preciso se questionar também, se a definição de um currículo orientado por competências não é, em si, uma posição de currículo? A perspectiva de currículo, desde sua concepção, seu conteúdo e forma, é a mesma para todos? Não há conflitos teóricos entre as concepções de currículo? Por qual razão existem teorias e estudos diversos sobre currículo? O currículo, mesmo que em termos de uma base de referência nacional, pode ser elaborado em uma postura de neutralidade? Currículo e sociedade são campos que não se relacionam e, portanto, podem ser discutidos separadamente? A Escola e o currículo têm suas relações constituídas fora das determinações sociais mais amplas? Eles existem e se organizam fora das outras relações sociais? O igual para todos, conforme aponta o texto da BNCC é uma forma de garantir direitos iguais e respeito à diversidade no currículo?

A ausência desses e outros questionamentos no processo de efetivação das políticas em curso no Brasil tem resultado nos grandes confrontos que se anteciparam com o contexto da pandemia do COVID-19, que acabam por relevar o grande abismo lançado pelas teorias que evitam reconhecer a especificidade do trabalho pedagógico escolar em relação aos outros processos educativos que ultrapassam a escola ou que colocam sobre ela, a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais.

No Brasil, essas teorias chegaram com força na década de 1990, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trouxeram conceitos que seriam incorporados, dali em diante, em todas as esferas da educação (SENA, 2020). Com eles, discursos advindos dos preceitos escolanovistas e construtivistas (COOL, 1996; DEWEY 1997; PERRENOUD, 2002; PIAGET, 1970), passaram a influenciar a formação de professores, consolidando as teorias do “aprender a aprender” e a teoria do professor reflexivo, as quais levariam à sustentação do discurso da epistemologia da

prática (NÓVOA, 1997; SCHON, 1995; TARDIF, 2000) dando, portanto, a base para assunção da pedagogia das competências (PERRENOUD, 2002), que hoje ganha corpo nas reformas do currículo da Educação Básica e da formação de professores.

A BNC de Formação de Professores surge com o propósito de garantir a implementação da BNCC e reiterar a ideia de “aprendizagens essenciais” que colocam para fora da cena a formação integral de caráter amplo. Além de ser prescritiva e avançar drasticamente sobre a autonomia universitária, a BNC de Formação (afirmando o oposto) faz a separação entre teoria e prática (ao apresentar de um lado a dimensão do conhecimento profissional e do outro, a dimensão da prática) dando a essa última, um lugar independente da primeira. Nessa estrutura, traz a própria prática como capaz de produzir os conhecimentos essenciais para ser professor, o que Curado-Silva (2011), define como “avanço da racionalidade prática”.

O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política. Nesse sentido, questiona-se o modo como está sendo tratada a relação teoria e prática. Parece-nos que esta perspectiva corre o risco de configurar os cursos de formação com caráter meramente instrumental, revestidos de um neotecnismo (p. 21).

Nessa formulação, onde teoria e prática não são vistas como pares dialéticos, a BNC de Formação atribui ênfase ao engajamento profissional, afirmando que cabe ao próprio professor investir em sua formação e que está em suas mãos, a responsabilidade pelos resultados dos estudantes. Essa ideia de autonomia é invertida quanto ao seu sentido real. Para Santomé (2003), “a autonomia requer professores e professoras com boa formação e atualização psicopedagógica cultural, assim como recursos econômicos [...] além de condições de trabalho” que possibilitem o

exercício da tomada de decisões”. (p. 55). Ou seja, quanto mais sólida a base teórica de sua formação, mais há possibilidade de uma *práxis* autônoma.

Desse modo, a autonomia dos professores e professoras está intimamente relacionada com a qualidade da sua formação. Contudo, as teorias que aproximam os objetivos da educação das necessidades do mundo econômico empresarial vão, gradativamente, afastando estes (e outros) elementos do debate da qualidade, se aproximando, por outro lado, do discurso propagado de que há uma “crise “ na educação, cuja solução, como alertam Costola e Borghi (2018)

[...] não se daria pelo maior investimento no setor educacional, mas, segundo os neoliberais, pela melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino (p. 1314).

A avaliação (como política de controle) tende a ficar cada vez mais centrada na dimensão dos sujeitos e não no âmbito da estrutura das políticas públicas, acentuando a responsabilização individual, a progressão por mérito, a avaliação por metas e indicadores, elementos fundantes da gestão empresarial. Agravando esse quadro, essas perspectivas acabam levando o debate dos problemas educacionais para campo exclusivo, da psicologia e das abordagens subjetivistas, colocando na ação do indivíduo, da sua vontade, do seu desejo, do seu empenho, da sua visão particular do mundo, portanto, na sua motivação e engajamento individual, as respostas para a transformação da realidade educacional e social.

As teorias que advogam a culpabilização da docência pelos grandes problemas da educação atuam fragilizando a autonomia dos professores e das instituições de ensino, colocando em xeque a capacidade intelectual desses profissionais. Isso se dá por meio das políticas prescritivas, diretivas e reguladoras que, no geral, são pensadas sem diálogo com os docentes e distantes, principalmente, dos setores da Educação. Esse distanciamento se faz evidente quando na grande mídia ou nos referenciais que embasam

documentos que tratam das políticas de educação (inclusive governamentais) e, principalmente, advindos de órgãos nacionais e internacionais, há sempre um economista ou alguém do setor empresarial (ou dos “movimentos”, fundações e institutos que os representam) fazendo análises e determinando as prioridades dessas políticas.

As pesquisas em educação oriundas de professores das instituições públicas não são tomadas como orientadoras dessas propostas, perdendo o seu lugar para os estudos encomendados pelos setores privados e organismos financeiros que direcionam os rumos da educação aos estritos interesses do desenvolvimento econômico e ou para estudos de pesquisadores afinados com essa mesma ideia. Curado-Silva (2011) nos alerta que

A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída desta realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora, de uma excessiva valorização da prática, do fazer. Estes são exemplos que permitem perceber que, apesar de sua especificidade, o trabalho docente sob as condições capitalistas também está submetido ao processo de alienação (p.7).

As perspectivas pós-modernas assumem posturas pouco críticas quanto a essas contradições. Constam neste bloco, as abordagens dos encantados com o “o admirável mundo novo” (ou inovador) e sedutor, das tecnologias velozes e “práticas” como sendo a resposta para os problemas da Educação. Dessa forma, reforçam a ideia das tecnologias como substitutas da função do professor e da escola, sempre acusados de limitados, ultrapassados e ineficientes quanto às exigências do mundo contemporâneo. Segundo o Boletim ANDES-SN, os documentos dos organismos internacionais têm pautado, paulatinamente para os países da América Latina, a EaD em uma perspectiva substitutiva do ensino presencial. O Boletim diz que,

Ainda que atualmente existam muitos debates sobre EaD que partem de preocupações genuínas com a universalização da educação, o que temos assistido

é o predomínio de uma concepção de EaD que foi formulada por organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial (BM), as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Utilizando o discurso de que buscam a ampliação do acesso à educação, especialmente no ensino superior, os organismos internacionais do capital têm instrumentalizado o EaD para implementar um projeto em que a educação é um serviço barato e fundado na precarização das condições de ensino e aprendizagem. (ANDES, 2020, p. 23)

A conclusão que retiramos dessa análise do ANDES, bem como de importantes contribuições presentes em estudos como o de Luiz Carlos de Freitas (2018), Ricardo Antunes (2020), Jurjo Torres Santomé (2003), Gaudêncio Frigotto (2009; 2014), entre tantos outros que têm se debruçado sobre essas questões, é que a pandemia antecipou e tornou mais evidente o processo veloz de privatização da educação pública em andamento nas últimas três décadas no Brasil. Esse processo, contudo, não ocorre nos moldes tradicionais da venda ou concessão das instituições públicas aos setores privados, mas principalmente, pela subordinação das políticas educacionais à lógica empresarial.

Vejamos que a privatização na lógica atual, apresenta-se em multi-formes: pela parceria público-privado, onde Organizações Sociais- OS (institutos e fundações) e empresas assumem a gestão administrativa e pedagógica de instituições de ensino, bem como de órgãos públicos que definem e implementam políticas de educação. Apresenta-se também, nas formas de gestão pautadas na “terceirização, informalidade e flexibilização” (ANTUNES, 2020) dos direitos e relações trabalhistas dos profissionais da educação; pela subserviência das gestões públicas à lógica da racionalidade produtiva que impõe metas e indicadores como finalidade máxima das instituições, avançando na regulação e controle da autonomia institucional, reforçada pelas avaliações nacionais e internacionais.

Assim, a privatização também pode ser vista pela ênfase dada aos indicadores de avaliação, que se voltam para a responsabilização das instituições e professores e não, para a estrutura e planejamento das políticas. Isso nos leva a mais uma forma de privatização que se dá via recuo

do Estado no financiamento da educação, tendo em vista a adesão à lógica da racionalidade econômica, na qual, os investimentos públicos são vistos como gastos, levando a cortes drásticos nas políticas estruturantes e de expansão da educação ampliando, por sua vez, o processo de precarização de toda a educação pública. Curado-Silva (2018), diz que

Na perspectiva do progressivismo, os problemas educacionais, especificamente os escolares, são constantemente reduzidos a questões que podem ser resolvidas no âmbito do indivíduo, do esforço pessoal do professor ou do aluno, centrado na reflexão da ação e tendo como referência resultados de avaliações externas e padronizadas. As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas, e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas. Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, na relação da estrutura e superestrutura, e, desse modo, não serão resolvidos apenas no interior da escola (p. 338).

Outra forma pode ser constatada, ainda, pela ascensão dos valores do mercado no currículo das escolas e da formação de professores e, mais do que nunca, pelo avanço da modalidade não presencial (EaD; ensino remoto) nas redes e sistemas de ensino básico e da educação superior, antecipado, como dissemos, pelo contexto da pandemia. Como nos diz Freitas (2018), “a destruição do sistema público dá-se paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (p. 55).

O cenário do isolamento social tende a intensificar o avanço da privatização da educação com a entrada mais forte dos conglomerados das plataformas de reuniões e aulas virtuais e dos pacotes de conteúdo pedagógico, destinados a docentes e alunos, ofertados por empresas (revestidas de instituições da sociedade civil) e adquiridos por secretarias de educação. Acrescentemos a isso, a tendência à normalização do ensino remoto (com ou sem mediação tecnológica) para dar continuidade ao ano letivo, mesmo depois do fim do isolamento social. É importante destacar que essa pauta já estava na agenda dos grandes grupos da área de tecnologias digitais, dos

grupos econômicos e governos que defendem a EaD como sendo uma forma de se reduzir os gastos com a educação.

A pandemia revelou que há uma situação caótica do acesso às tecnologias da informação e comunicação nas escolas e, ao mesmo tempo, sua importância como um direito básico a ser assegurado. Contudo, mesmo se constatando que há uma grave ausência do Estado na garantia desse direito, as propostas de avanço da EaD e do ensino remoto ganham corpo nos gabinetes dos gestores públicos, estimulados, sobretudo, pelo fato de professores e professoras da Educação Básica e Superior, terem assegurado, mesmo que de forma limitada, (na sua maioria), a manutenção das atividades de apoio aos estudantes e famílias ou de andamento dos calendários escolares na pandemia.

Entretanto, não se tem levado em consideração que isso tem sido feito com recursos próprios dos docentes, que têm investido em uma internet com mais megas, em um celular mais potente ou mesmo comprando um computador para dar conta da estrutura que deveria ser garantida pelo poder público. Registre-se também, que os professores e professoras têm dobrado a sua carga horária, usando de seu tempo particular/familiar para fazer atendimento a alunos, pais, diretores e coordenadores pelos aplicativos de bate-papo, que não têm horário limite e sobrecarregam os docentes, que ainda precisam planejar, corrigir atividades, participar de inúmeras reuniões virtuais e muitas *lives* para as quais são convocados. É o que Antunes (2020) vai denominar como sendo uma “fotografia nefasta do labor, uma das principais invenções “modernas” (ou “pós-modernas”?) do capital: os trabalhos uberizados, nos quais o capital pode-se utilizar quase e limitadamente da força de trabalho (p. 19), sem que isso lhe custe, um único real a mais.

Em pleno século XXI, com algoritmos, inteligência artificial, internet das coisas, Big data, indústria 4.0, 5G e tudo mais que temos deste arsenal informacional, enquanto os burgueses proprietárias e seus altos gestores acumulam enormidades incalculáveis de dinheiro e riqueza, há centenas de

milhões que exerce modalidade de trabalho típicas de uma era de servidão (ANTUNES, 2020, p. 19)

É importante registrar ainda, que mesmo no contexto de ansiedade, adoecimento pela contaminação do COVID-19, dificuldades econômicas, entre tantas questões que atravessam a vida no isolamento social das famílias, estudantes e professores, há uma forte pressão por parte dos gestores públicos e do grande empresariado, que se utilizam das grandes mídias para forçar o retorno presencial das atividades escolares, independentemente, dos riscos ou sugerindo uso de atividades remotas (mesmo em condições precárias), para darem continuidade ao ano letivo escolar. Como constam em vários relatos registrados nas redes sociais e depoimentos diversos que são expostos nos jornais de veiculação nacional, as famílias têm dividido parte dos poucos recursos que lhes restam diante das limitações financeiras, para adquirirem celular, fazer planos de dados móveis ou comprarem um computador na tentativa de garantir que seus filhos não sejam ainda mais prejudicados diante da ameaça constante de serem reprovados no letivo.

Essa indiferença crescente sobre as condições concretas vividas por estudantes, professores e famílias é uma das características dos valores capitalistas que alcançam os mais íntimos espaços da vida social e também a escola. Ainda que pais, estudantes e professores se empenhem individualmente para achar saídas, seus esforços são invisíveis, como aliás, é grande parte do trabalho remoto que as escolas e professores têm buscado desenvolver na pandemia. Uma vez não visto, esse trabalho tem cada dia menos valor, sobretudo, porque ele acaba sendo reduzido aos aspectos instrumentais (acessar portais, lidar com as tecnologias, produzir conteúdo, aula digital etc.), o que parece requerer apenas conhecimentos de como manejar bem a técnica e, nesse sentido, não é necessário ser professor (ou ser bem remunerado) para dar conta.

Mesmo que as utilizações das tecnologias na educação não tenham constituído parte integrante da formação docente ou do projeto pedagógico das escolas, professoras e professores são julgados como

incompetentes, ineficientes, pouco esforçados ou desinteressados em “fazer alguma coisa” para a máquina da escola funcionar. É nesse momento que, como de praxe, o Estado desvia-se de sua função e coloca nos docentes, nas escolas, nos estudantes a responsabilidade pelos limites provocados por sua própria ausência.

A insistente fala de gestores públicos fazendo cobranças para que professores trabalhem de forma remota tem sido separada do reconhecimento das responsabilidades do poder público de garantir as condições estruturais e pedagógicas necessárias para esse objetivo. Muitas vezes, essas falas vêm em tons acusativos de que “professores estão se negando a trabalhar”, revelando uma clara e decadente tentativa de colocar a opinião pública contra os docentes. Isso, sem dúvidas, ratifica o discurso de que o funcionalismo público é ineficiente, improdutivo e é a “sangria do Estado”. O caminho acertado nessa lógica seria, portanto, dar fim à estabilidade; estabelecer avaliação de desempenho a partir de indicadores que regulam as decisões docentes; validar a progressão por mérito e endurecer (com princípios do mundo empresarial) a gestão pública. É, sem dúvidas, a ação do capital, transferindo o ônus da crise, como diz Antunes (2020) para a classe trabalhadora. Freitas (2020) nos lembra que

As possibilidades abertas pela EAD de controlar o professor e os estudantes segundo a definição da BNCC com vistas à avaliação, fascina os defensores da reforma empresarial da educação. A precarização do magistério fascina as operadoras de terceirizadas pressionadas por custos operacionais. As plataformas virtuais aumentam o número de alunos por “professor”, gerando excedentes financeiros. Eles acreditam firmemente que o professor seja um grande problema (e não solução) para os dilemas educacionais: seja pela formação precária, seja porque são funcionários públicos, seja porque podem “desobedecer” e/ou ter uma concepção de educação diferente. Tudo isso “desalinhará” a produção da eficiência escolar. (n.p)

Entendemos que o contexto do isolamento social nos trouxe a necessidade de incorporar o uso das tecnologias na educação e isso nos requer desvelar suas contradições para encontrar as possibilidades. Sem dúvidas

que, com o devido planejamento, aprofundamento coletivo e todas as garantias estruturais asseguradas, essa incorporação pode ser uma ação complementar capaz de ajudar a avançar nos objetivos mais amplos da educação. Contudo, a pressa do capital (pressa necessária para seus objetivos) e o laço que se estabeleceu entre educação e economia, trazem um horizonte de agravamento dos problemas que há muito se fazem presentes na educação pública e que agora, se ampliam. Freitas (2020) nos diz ainda:

Por isso é necessário separar a tecnologia da crítica da EAD. A crítica da EAD deve ser feita por ela ser portadora de finalidades educativas e de uma forma de organização do trabalho pedagógico ultrapassadas e não por ser portadora de tecnologia avançada. A tecnologia de ponta oculta um modelo atrasado de se conceber a educação. A tecnologia é bem-vinda, a forma como a EAD organiza o trabalho pedagógico hoje, não. É possível recusar essa forma de EAD, portanto, sem recusar a tecnologia. Esta mudança de enfoque é importante para eliminarmos a argumentação oportunista de que a educação não aceita tecnologia. O que não aceitamos é o uso da tecnologia para veicular finalidades educativas limitadas, reduzidas a acesso de informação passada via definição prévia de “algoritmos” destinados a converter o trabalho vivo do professor em trabalho morto comercializável dentro de uma plataforma. (n.p)

O cenário de dúvidas, de pouco debate dos governos com os setores diversos da educação sobre os desafios do contexto emergencial da pandemia tem resultado em decisões unilaterais, regadas a decretos e portarias que se voltam a pressionar as escolas e professores a darem respostas aos problemas instalados desde o isolamento. Sem as condições concretas para isso e sob forte pressão social e governamental, os sistemas de ensino ficam ainda mais vulneráveis aos pacotes e assessorias que passam a fazer parte do cotidiano das gestões das secretarias, escolas e do trabalho docente. É dessa forma, que de acordo com Freitas (2018),

[...] 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. (p.5)

Esse é o laço jogado oportunamente pelo setor empresarial que, por sua vez, vai expor que o Estado Brasileiro (governo, congresso, senado) não tem mais restrições éticas, morais ou políticas, para assumir sua filiação aos grupos econômicos que hoje, mais do que nunca, direcionam as políticas e conduzem as reformas na Educação. Aproveitando-se da ausência de uma política do Governo Bolsonaro para o Ministério da Educação, o setor privado representado pelo Todos pela Educação segue dando as cartas com total apoio do CNE e de entidades como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

Diante desse quadro de constatações, é preciso combater todas as perspectivas teóricas que se aproximem dos objetivos traçados pelos poderes hegemônicos, que, como diz Antunes (2020), no contexto de expansão das tecnologias expande seus valores para todos os setores da vida e agora eles se fazem mais presentes, na escola, tendo em vista as reformas educacionais em curso. Para Anderson (1999), o pós-modernismo ancora-se em alterações objetivas da ordem do próprio capital, não é uma “mera ruptura estética ou mudança epistemológica”. Para o autor, “a pós-modernidade torna-se sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (ANDERSON, 1999, p. 66).

Um dos caminhos para os quais nos levam essas teorias é o do trato da educação escolar com base em perspectivas críticas que pouco expõem as graves contradições que se implicam nessas relações ou, se colocam descrentes da possibilidade de superação das estruturas sociais hegemônicas, se embrenham na crítica reprodutivista, aquela que aponta os problemas, faz a crítica, mas que, ao mesmo tempo, limita as saídas dentro da mesma lógica que os produzem. Por essa razão, afirmamos que tais abordagens acabam por validar o discurso de que é a consciência do indivíduo que determina a realidade e nessa linha, “da negação do real como produção histórica, assume-se o plano do indivíduo, priorizando o

empírico” (CONCEIÇÃO, 2020, p.24) e, nesse sentido, quase tudo passa a ser uma questão de esforço pessoal reforçando a ideia de mérito. Com esse discurso, a formação de professores é fragilizada, especialmente, quanto à ausência de clareza dos fundamentos filosóficos da educação e de um método consistente que oriente a formação, compreendendo-a assentada na totalidade histórica, afastando a formação do contexto das lutas de classes que determinam tanto a educação (e por isso há distintos projetos em disputa), como as políticas de formação de professores, conforme estamos vendo ocorrer com as atuais reformas.

Sob a influência do terreno confuso e incerto dessas teorias, os programas e propostas curriculares que embasam a formação de professores carregam pouca clareza de horizonte, de método e de fundamentos, por isso, seguem em direções distintas, numa verdadeira mistura de caminhos opostos que não se veem opostos. Na negação do método científico como base da formação, os programas e propostas não passam, muitas vezes de “um agrupamento de textos, por opção de autores, em nome da opção de diversidade e neutralidade epistemológica” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 24), conduzindo a formação de professores para uma direção muito mais totalizante, do que de totalidade histórica.

Porém, na mistura discursiva das narrativas pós-modernas, é importante destacar alguns dos aspectos das contradições que se fazem importantes serem evidenciadas e compreendidas. Vamos encontrar em Schön (2000), por exemplo, várias referências ao saber científico e à pesquisa, contudo, a direção dada pelo autor surge sempre pelo viés do conhecimento técnico (tido como neutro) e relacionado à sua utilidade prática. Para Schön, é preciso incentivar a “liberdade de aprender por meio do fazer”, o que faz com que a formação de professores, por exemplo, desloque seu foco dos fundamentos filosóficos e atribuam uma maior ênfase às atividades práticas onde o futuro professor aprenderá pela observação, pela repetição ou pela “descoberta” a que ele é levado a vivenciar, quando diante de situações imprevistas que lhe são apresentadas no exercício do próprio fazer, nas quais ele precisa encontrar, por si mesmo, as saídas.

Como diz Conceição (2020), numa análise do pensamento de Robert Kurz “a pós-modernidade, no momento em que o totalitarismo do dinheiro domina realidade, assumiu o discurso de negação dos conceitos das “grandes narrativas” ou “grandes teorias”, repudiando os “grandes conceitos” em troca da teoria da indeterminação” (p. 48).

A influência dessa teoria nas políticas educacionais pode ser evidenciada pela defesa da construção de competências e habilidades (e não de conhecimentos amplos, como consta nas Bases Curriculares); pelas propostas de residência pedagógica; nas propostas de ensino remoto; no estímulo da organização curricular com uso de metodologias ativas; estudos de caso; nos estudos por simulações guiados por um professor que se assume apenas “instrutor”, uma vez que, cabe aos alunos, acharem as respostas para os problemas, a partir de suas próprias investigações, das tentativas, acertos e erros. “[...] Desde performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação” (SCHÖN, 2000, p. 31). É o conhecer-na-ação, aprender fazendo; refletir na ação. São os “experimentos imediatos” que segundo o autor, “[...] podem funcionar, no sentido de proporcionar os resultados pretendidos, ou podem produzir surpresas que exijam uma maior reflexão e experimentação”. (SCHÖN, 2000, p.34). Schön diz ainda:

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho (SCHÖN, 2000, p. 39).

Esse é o sentido de “liberdade de aprender” dessas abordagens e que, trazidos para a educação, implicam em danos imensuráveis para a

formação na educação básica e na formação dos professores e professoras, uma vez que o pensamento, na versão do aprender *na e pela* prática, não exige construções mais elaboradas para dar respostas mais avançadas. Nos cabe então indagar: O que é o pensar na educação? Em que se sustenta esse pensar sobre as questões que as situações cotidianas do trabalho docente nos colocam? A realidade que o exercício profissional nos revela, traz por si mesmo, as respostas para suas contradições? Os problemas e suas respostas estão evidentes no próprio lugar onde eles se apresentam? Para compreender e atuar na alteração dessa realidade basta observá-la e vivê-la? Se a resposta for sim (como sugerem as epistemologias da prática), a ciência não teria, portanto, razão de existir.

Tardif (2002) dá reforço à epistemologia da prática uma vez que sua abordagem separa o conhecimento adquirido na universidade (referindo-se à formação inicial), dos saberes desenvolvidos pelos professores no exercício da profissão, colocando-os em contraposição e não como pares dialéticos. Para Tardif (2002), “o ‘saber-ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mais uma competência prática ou pragmática” (p. 154). Para o autor, “O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos”. (TARDIF, 2002, p. 157).

Desse conjunto de afirmações feita pelos dois autores, construiu-se o discurso de separação da base teórica que fundamenta a formação docente e a vivência profissional que sustenta as diretrizes de formação de professores trazidas na BNC de formação, que torna irrelevante os conhecimentos desdobrados nas pesquisas em educação, isolando a prática docente das relações sociais que as determinam, desistoricizando e distanciando a educação e a docência do terreno da ciência, o que acaba por reforçar o discurso da vocação, do “dom” e a ênfase do treinamento aos invés dos fundamentos teóricos como base da formação. A formação docente, nesse viés, perde sua dimensão crítico-superadora para assumir um caráter crítico-reprodutivista, uma vez que se volta, exclusivamente, para

a construção de competências que buscam atender às demandas da contemporaneidade.

Estas demandas, em si, são aquelas que advêm das necessidades de expansão e manutenção do poder hegemônico, que, via currículo escolar, definem o que deve ser ensinado ou não. Se a base formativa docente está pautada na reflexão da prática pela prática e não alcança as suas determinações, é pouco provável que haja condições de se ultrapassar a compreensão da realidade para além da forma como ele se apresenta. Sem a teoria (reflexão de caráter elaborado sobre a realidade concreta – portanto – a práxis social), é impossível avançar para além da aparência das coisas, pois faltarão elementos críticos, científicos e históricos para isso. Sem esses elementos, a realidade passa a ser afirmada à luz de suposições, achismos, compreensões individuais, opiniões particulares, pontos de vista que se afirmam por si mesmo. Uma vez que a docência é deslocada da realidade, na sua totalidade (portanto, das outras mediações), fica mais difícil encontrar as formas de superação dos limites que nela se apresentam.

A ausência das teorias crítico-superadoras na formação decente, impede que se compreenda, por exemplo, que as chamadas “demandas contemporâneas” colocadas para a escola, estão diretamente relacionadas à vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, o qual é apresentado como resposta para resolução das desigualdades. A escola (em todos os relatórios dos organismos econômicos que definem as metas para a educação) aparece como a solução dos problemas para o desenvolvimento econômico, desde que ela dê conta de formar competentes e habilidosos cidadãos (trabalhadores), conforme requer o mercado. Ao formar este perfil de cidadão (trabalhador), a escola estaria colaborando para minimizar as desigualdades sociais, que nessa lógica, são produtos da desqualificação profissional.

É dessa forma que a escola é associada à melhoria da qualidade de vida (sem sequer discutir os sentidos distintos desse termo) sendo, ainda, seu papel, cultivar a tolerância, respeitar a diversidade, sem, contudo,

relacionar esses elementos ao modelo social que produz as desigualdades e todas as formas de exploração. Quando essa relação fica de fora, vemos que o máximo que cabe no horizonte da educação do capital é, sem dúvidas, a minimização, jamais a superação da realidade desigual e suas contradições. Como nos lembra Frigotto (2009)

Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. (p.75)

Nesse sentido, a lógica do capital para a educação, se cruza diretamente alinhada ao discurso da pós-modernidade, uma vez que, como diz Conceição (2020), “a crise da realidade é recalcada pela pós-modernidade tentando substituir a crítica social [...] a teoria social é substituída pelo jogo intelectual descompromissado – a inteligência reflexiva em geral, chega ao fim. A contradição social chega a ser banida do pensamento” (p.48).

2 Buscando sair dos labirintos das ilusões para uma *práxis* crítico-superadora

Para sair do labirinto que nos encontramos, é preciso que façamos um amplo esforço para compreender a lógica aprisionadora a qual chegamos. Uma vez compreendida tal lógica, se faz possível dar o salto necessário para a construção da ruptura das teorias a serviço do capital que são hoje, as paredes desse labirinto. Para tanto, insistimos que é preciso retomar o vínculo da educação com as outras práticas sociais. Enfrentar com uma teoria consistente, o discurso de “neutralidade” do

currículo, da escola, da prática docente, recuperando a clareza de que não há proposta de currículo isenta de uma concepção de educação, assim como é impossível ter uma perspectiva de educação apartada dos valores que afirmam um determinado projeto histórico.

A educação, o currículo e a escola sempre estarão organizados em torno da contradição conservação-emanipação. Assim, chamamos de base teórica consistente o que Vendramini (2010) e Moraes (2000) apontam como sendo um conhecimento rigoroso que deve ser base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Um conhecimento que articula permanente, as relações entre as “partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal, compreendo a realidade como totalidade” (VENDRAMINI, 2010, p. 7), ou seja, a totalidade (realidade) é um todo integrado (KOSIK, 2010), onde aparência e essência são constituintes de uma unidade que marca a dialética do real concreto, permeado por contradições. Para compreendê-la, entretanto, é preciso ultrapassar a sua aparência (a forma como a realidade se apresenta para nós), ir fundo nas suas relações para identificar as suas determinações, ou seja, o que e quais fatores produzem a realidade tal qual ela é.

Dessa forma, a percepção que os sujeitos têm da realidade não é uma ilusão, é a realidade concreta, criada desde sua *práxis*. Ao mesmo tempo que é parte de um todo constituído de múltiplas partes. Ou seja, a aparência não é uma realidade falsa, mas parte da realidade, um lado, uma perspectiva, uma dimensão, mas não a realidade em si. “Aparência e essência são elementos constitutivos da realidade objetiva. Todavia, entre esses dois níveis do real pode sempre existir, em maior ou menor intensidade, uma contradição ou mesmo um antagonismo” (COUTINHO, 2010, P.38).

Desde esse entendimento, cabe à escola, como sua função central, promover o acesso à cultura acumulada e deve fazer isso tanto via socialização da produção científica, como na produção de outros conhecimentos que decorrem da própria natureza do ato educativo que, na escola, se produz nas relações coletivas que se organizam sob determinados princípios,

meios e fins. Uma educação de viés emancipatório, o acesso ao conhecimento acumulado não se constitui apenas da transferência de informações, mas no diálogo entre sujeitos, processos e culturas, situado na realidade histórica concreta e se volta, sempre, para a transformação social.

Entendemos a educação como uma mediação social que atua dando forma às relações humanas, caracterizando os modos como atuamos em sociedade. No artigo primeiro da LDB, a educação vai ser definida como conjunto de processos formativos que ocorrem em vários espaços sociais, que abrangem a família, os meios e processos de manifestação da cultura, da religião, da organização política, os ambientes e formas de trabalho, bem como nas instituições de ensino e pesquisa. Ou seja, a educação, como processo formativo (de apreensão da cultura socialmente construída), é uma experiência coletiva.

A escola, nesse caso, é uma instituição social mediadora dos processos educativos dos sujeitos. Diferente dos demais espaços sociais, a escola reúne a função de socializadora da cultura acumulada e, para isso, se organiza em etapas e formatos que se articulam com as próprias etapas da vida, desde a infância até a idade adulta. Como uma instância social, dois aspectos destacam-se e nos interessam ressaltar: o primeiro é de que a escola (o conteúdo e forma de sua distribuição/socialização) se organiza dentro das relações sociais, ela é, portanto, fruto das determinações da sociedade onde ela se situa. Ou seja, toda a sua estrutura e características se estabelecem no contexto dessas determinações.

O segundo é que, além da escola, há outras instâncias onde as pessoas se educam, ou seja, apreendem as formas de estabelecerem as relações sociais e que, portanto, também são mediadoras dos processos formativos. Daí, podemos compreender que o trabalho (como ato de produzir os meios de viver), a religião, a política, a cultura, são também, mediações sociais que se cruzam com a escola e, portanto, atuam conjuntamente na educação dos sujeitos. Nesse ponto, passamos a compreender que a escola é uma mediadora na formação dos sujeitos, porque ela tem em si, a tarefa

educativa como finalidade. E essa finalidade, por sua vez, está sempre vinculada sua função maior, a sociedade. A escola, sua vinculação com a comunidade, a realidade concreta dos alunos, as distintas culturas, os diferentes pontos de vista de professores e alunos, as estratégias metodológicas, a dinâmica formativa, a troca de informações, os confrontos e conflitos, as regras comuns a serem cumpridas, os desafios da convivência comunitária, tudo isso constitui conteúdo formativo e imprescindível para os fins da educação e faz da escola espaço de exercício e aprendizagem das relações sociais que desejamos consolidar.

Isso nos coloca em um entendimento de Educação e de Escola que nos exige coerência, cuidado, clareza de percurso e de propósito. Na organização do trabalho pedagógico, toda a dinâmica da escola relaciona-se à produção e socialização da cultura e por isso, conteúdo e forma não se separam. Os tempos e espaços de aprendizagens são pensados para que os estudantes vivenciem, exercitem os desafios da vida em sociedade, os quais são experimentados por meio da dimensão das relações interpessoais, na tomada de decisões, no cumprimento das tarefas e no compromisso com sua formação.

A escola é mais do que a sala de aula, porque a finalidade do ensino não está em si mesmo, mas na vida que ultrapassa a escola. Numa escola para emancipação, as aprendizagens requerem diálogo permanente entre professor e aluno, entre alunos e alunos e, mais ainda, entre escola e comunidade em geral. O conhecimento sistematizado, a ser socializado com os alunos, é disposto dentro de uma organização do trabalho pedagógico, onde aquilo que ocorre na sala de aula se complementa nos processos e nas relações vivenciadas nos outros ambientes da escola e fora dela (eventos, culminância de estudos, feiras científicas e literárias, serões, mostra de pesquisa; estudos nas comunidades, gincanas, campeonatos esportivos, brincadeiras, o recreio, palestras, reuniões, conselhos escolares e tantas outras atividades que dão singularidade à escola e o seu tempo formativo). O conjunto dessas atividades volta-se para a garantia de construção de valores sociais que são intencionalmente previstos nos objetivos

estabelecidos pelo Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, onde se tem definida uma perspectiva de sociedade e de sujeito social, e que articula a escola às outras dimensões da *práxis* social. No PPP, conteúdo e forma não se separam, assim como os tempos e espaços de aprendizagens que são organizados para potencializar e ampliar as experiências culturais dos estudantes no processo de aquisição, socialização e produção do conhecimento.

É desde essa formatação que a educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global (SAVIANI, 2016). Contudo, o conceito de mediação tem sido mal utilizado, uma vez que aparece como uma espécie de atitude, uma certa posição que define o papel do professor na relação e condução do trabalho pedagógico e não, como a própria atividade da escola enquanto instância educativa. Esse sentido equivocado foi constituído a partir da mistura que tornava indissociável o pensamento construtivista de Piaget e a abordagem sociocultural de Vygotsky (a partir do termo sociointeracionismo). O professor mediador surge, pois, reforçado pelas abordagens pós-modernas que desprofissionalizam e esvaziam à docência, ao reduzir o papel do professor a um mero transmissor do conteúdo escolar que irá formar o sujeito social. Essa visão distorcida tem implicado em algumas questões a serem melhor compreendidas: a primeira é que ela minimiza as relações estabelecidas no processo escolar, marginalizando a garantia da estrutura e das condições necessárias para que a escola possa cumprir sua função social – educar. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico que garantirá (no seu conjunto) o cumprimento dessa função, passa a ser irrelevante nessas teorias, que, além de desviar a função mediadora da escola para o indivíduo–professor, o transformam em um “executor de aulas” distanciado das outras dimensões formativas da escola, desvinculando sua prática das outras relações que compõem a totalidade da tarefa educativa escolar.

Outra questão é que, ao isolar o trabalho do professor das demais instâncias formativas da escola, a especificidade do trabalho escolar passa a ser apenas a aula (transmissão de conteúdo), que no contexto

tecnológico, econômico, político e pandêmico) atual, dispensa (facilmente) a sala de aula. Lembremos que o discurso de dispensabilidade da escola já estava em debate mesmo antes da pandemia e ele se apresentava não apenas as propostas de EaD, mas também do “ensino em casa”, que vem ganhando ainda mais adeptos depois da ascensão do ensino remoto. Quando essa situação se cruza com a teoria do professor mediador (transmissor, repassador de conteúdo), ela reforça o processo de descaracterização da docência como integrante do trabalho pedagógico da escola, o que lhe dá uma dimensão maior do que ser o transmissor do conteúdo para o aluno.

Se o papel do professor na escolarização reduzir-se à transmissão de conteúdo da matéria que ele ensina, desprendendo-se do contexto formativo da escola, não apenas se abre espaço para que outros profissionais que dominem um “certo conhecimento” possam substituí-lo, como e, especialmente, para a inteligência artificial, que já dispensa profissionais em várias outras esferas do trabalho na sociedade atual e avança para a educação. Daí ser importante voltarmos ao que dissemos antes, a escola é uma instituição moldada desde as determinações da sociedade em que ela existe. Como vivemos numa sociedade capitalista e o capitalismo tem características específicas para sua reprodução/expansão, a escola, decerto, não escapa dessas características. Nesse sentido, os valores como minimização de custo, aceleração da aprendizagem, regulação da autonomia, produção com base em metas, competitividade, entre outros, também estão no interior das escolas, na sua estrutura e organização. Uma vez que passamos a identificar essas características, podemos construir outros valores para serem integrantes da escola. O lugar dessa construção é, sem dúvidas, o Projeto Político-pedagógico que precisa ser retomado à luz de preceitos como a articulação e ampliação da relação da escola como a comunidade (os movimentos, as organizações sociais, as associações, a cultura, a produção econômica) e da autonomia dos professores e todo coletivo escolar sobre os processos educativos sob sua condução.

Por essa razão se faz fundante compreender quais são as características dessa sociedade que se fazem presentes na escola, quais os limites suas determinações impõem, mas, sobretudo, onde estão as possibilidades de atuação da escola de modo que possa avançar, considerando a especificidade da sua função na destituição de tais características e na construção de caminhos colaborativos para a superação desse modelo de sociedade.

É desde esse entendimento que devemos refletir sobre a educação sempre como parte da totalidade e sempre na relação com as outras práticas sociais que a influenciam e são por ela influenciadas. É nesse aspecto, também, que a economia, a política, a cultura e as tecnologias como produções culturais dentro dessa sociedade se cruzam com a educação, suas políticas e suas práticas. Ao se elucidarem estas determinações da sociedade capitalista sobre a educação, evidencia-se que as teorias pós-modernas, ou as teorias da ilusão, como refere-se o Professor Newton Duarte (2001), aprofundam discursos que retiram essa dimensão interrelacional da educação com as outras mediações, levando a formação do professor e dos estudantes apenas ao caráter instrumental que atua no reforço das estruturas sociais vigentes e não na sua superação. Saviani (2016) vai nos advertir que não devemos esquecer que

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (p.20)

Para sair dos labirintos impostos pelas teorias a serviço do capital, é preciso vincular a essa escola, o professor, seu papel e a sua formação. Uma escola “para além do capital”, como nos provoca Mészáros (2008) é essencialmente contra-hegemônica, embora, tal posição não a torne isenta das contradições inerentes à dinâmica social. Por essa razão, Mészáros vai nos impelir nos perguntar e compreender qual é a lógica pela qual o capital opera na escola, para então confrontá-la. A epistemologia da prática, que gravemente desassocia a unidade teoria-prática, é uma das

formas dessa lógica operar. Visando deixar indicado um dos caminhos de sua superação, recorro a relevante contribuição da Professora da UnB, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, com seus estudos sobre a **epistemologia da práxis** que, tendo o materialismo histórico e dialético como base, busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento (CURADO-SILVA, 2018), nos lançando uma luz para a construção, efetiva, de uma perspectiva de formação de professores na contra-hegemonia. Para a professora, são três os princípios/eixo, que, por serem indissociáveis, permitem uma análise sobre a formação de professores - o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação.

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento –constatação e compreensão da realidade –para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis. (CURADO-SILVA, 2018, p. 124)

Nesse sentido, Curado-Silva (2018) nos provoca retomar que todo conhecimento é produzido via uma atividade prática. Nesse entendimento, a práxis é constituída das “dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática)” (VÁZQUEZ, 1968, p. 108), o que faz da teoria e da prática, pares indissociáveis. Partindo do conceito de epistemologia da *práxis*, Curado-Silva (2018) aponta-nos que a especificidade do trabalho do professor requer “uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível”, (p. 121), sendo que essa relação multidimensional e consistente da formação é o que, segundo a autora, demarca a educação como “práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (CURADO-SILVA, 2018, p. 127). Nessa linha, a autora vai reforçar o ponto central, que diferencia, portanto, a epistemologia da prática (que conserva e aprofunda o projeto do capital), da epistemologia da *práxis* (que tem no seu horizonte, a emancipação).

Quando se defende que a especificidade do trabalho docente refere-se ao ensino, entende-se que ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente – o que Vygotsky (1996 e 1998) denomina de funções psicológicas superiores. Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. (CURADO-SILVA, 2018, p. 128)

Curado-Silva mostra-nos um importante contraponto que nos permite ir ao desvelamento das ideias subjacentes à desvirtuação do papel do professor no ideário capitalista, imposto pela epistemologia da prática. Lança-nos, por fim, em uma frente propositiva capaz de superar a visão hegemônica, ainda que se saiba que são imensos os desafios dos que se colocam no exercício de compreender as perspectivas e as teses que se fazem presentes nas discussões atuais no campo educacional, sobretudo, quando isso requer um amplo esforço coletivo e político.

Conclusões

A BNCC e a BNC de Formação de Professores, na contramão dos processos democráticos de elaboração de políticas educacionais, são expressões do poder hegemônico sobre os governos e as políticas públicas. Elas marcam um período de avanço dos valores empresariais na educação, presentes tanto na base curricular, quanto nos processos de gestão e financiamento e, sobretudo, nas políticas de avaliação que assumiram papel determinante nas gestões dos sistemas e instituições de públicas de ensino. Nas investidas reformistas em curso, a subalternização da escola e do professor vem sendo validada pela abordagem da inserção das tecnologias da informação e comunicação a partir dos pacotes tecnológicos e das grandes plataformas on-line que já trazem tudo pronto.

A posição que tomamos nesse trabalho é de que precisamos avançar no sentido oposto à lógica atual. Precisamos constituir uma frente em contraposição ao consenso teórico que se instala nas instituições de ensino e nas instâncias de gestão da educação, de que há outras bases para pensar a educação, a formação de professores e elas não se aportam nas teorias advogadas pelo grande capital. Para isso faz-se necessário munir as escolas e professores de perspectivas educativas que se situem no campo crítico-superador, que estejam assentadas na clareza da necessidade de ruptura das atuais relações sociais que aprofundam as desigualdades. No nosso entendimento, as teorias que nos servem para esse contraponto são as que se vinculam à educação para emancipação (no sentido marxista de superação da alienação), opostas, portanto, à conservação do atual modo de organização social.

Tendo essa posição como premissa, apontamos dois aspectos da ruptura da lógica e que enxergamos serem fundantes para a saída do labirinto das teorias a serviço do capital. O primeiro é fortalecer a escola, recuperar seu lugar como instância de acesso e produção de cultura; afirmar a indispensabilidade do conhecimento científico e sua necessária relação com outros conhecimentos que estão para além da ciência. É preciso desvelar o conhecimento científico desde sua condição de um conhecimento com um grau de elaboração que favorece uma *práxis* social mais avançada. Nesse sentido, é importante retomar Lukács (2013) que afirma que a ciência brota da vida e “na base da vida cotidiana está uma relação imediata entre teoria e *práxis*” (p. 656). Sendo assim, a ciência tem sempre “o real concreto como ponto de partida e a ele se volta”, quer seja para afirmá-lo, para indagá-lo, para alterá-lo. Nas palavras de Vendramini (2010) “a ciência é expressão do movimento do real, é fruto da produção histórica dos homens e, além disso, é condição fundamental para a produção da vida na atualidade” (p.2). O segundo é dar solidez, coerência teórica e política às propostas de formação de professores. Dotá-las de um amplo conhecimento dos fundamentos filosóficos da educação, voltados à construção de uma consciência da *práxis* e de classe, recuperando, assim, a unidade

dialética teoria-prática, educação e sociedade. Entendemos que tais elementos nos dão condição de enfrentamento da hegemonia e se fazem ponte para um projeto de sociedade contra o capital.

Referências

- ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavirus – o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CAMPOS, Marcella Machado de. SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. A retórica da pós-verdade. **Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s25-s34, setembro 2018.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo. Expressão Popular, 2014.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Expressão Popular, São Paulo, 2010.
- CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Epistemologia e Ontologia como estruturantes na formação dos grupos de pesquisa de Geografia Agrária. MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. PINTO, Josefa Eliane Santa de Siqueira. (orgs). **Geografia e geografidades: escolhas, trajetórias e reflexões**. São Cristóvão, Editora UFS, 2020.
- COSTOLA, Andressa. BORGHI, Raquel Fontes Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC. **RPGE-Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029.
- CURADO-SILVA, Kátia Augusta Curado Cordeiro da. Epistemologia da *práxis* na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Caxambu, MG, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Abril, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/> Acesso e, 23 set. 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** São Paulo. Expressão Popular, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica a economia política.** São Paulo, Boitempo, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do Capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Recuo da teoria (org.): In: **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

OLIVEIRA, Heli Sabino de.; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria. v. 44 , 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela.; NETO, José Leite dos Santos.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos.

Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: histórias, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (org.). **Os professores e a sua formação.** Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

SEIXAS, Rodrigo. **A retórica da pós-verdade:** o problema das convicções. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Disponível em <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2197/1747>. Acesso em: 18 out. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; DUARTE, Newton. A ciência e a produção do conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Cecília Marcondes de Moraes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 347-374, jul./dez. 2009ht

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: MOLINA, Mônica. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**, Brasília, 2010

Posfácio

Ana Cláudia Carvalho Giordani ¹

Uma obra de fôlego para a reflexão da educação brasileira. Composta pela autoria, principalmente, feminina em um momento histórico no qual as opressões acirram a violência nos cortes de raça e gênero. Outros diálogos críticos surgirão com e a partir das denúncias e anúncios que compõem o livro.

A denominação “novo normal” nos remete a um termo muito usado por Milton Santos, quando se referia ao neoliberalismo o à globalização do capital: cinismo. Simplesmente porque não há nada de novo no avanço das grandes corporações, não há nenhuma novidade nos ataques ao caráter profissional do magistério, nem nas estratégias de tomada do Estado pelos agentes de diversos segmentos do empresariado, seja aqui, seja em outros países. O campo da educação – e em especial o da educação pública – tem sido especialmente atingido pelas imposições das demandas do mercado. Não é por menos que os *corporate reformers* (reformadores empresariais), identificados há mais de uma década por Diane Ravitch, se adiantaram em apresentar as soluções, antes mesmo de debater o problema. São plataformas de videoconferência apresentadas como salas de aula “síncronas”, depositórios de arquivos vendidos como sistemas educacionais, ou bancos vídeos anunciados como plataformas de aulas *online*.

Sob o mantra “a aprendizagem não pode parar”, uma pedagogia da produtividade intensa e incessante se desenvolve, trazendo desdobramentos para estudantes, famílias e professores. Para estudantes, essa pedagogia da ultraproductividade ensina a jovens e crianças, os modos de

¹ Professora da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Geografia pela UFRGS.

inserção no mercado de trabalho predatório, volúvel e volátil, em um capitalismo que a cada dia menos depende de trabalhadores e de vidas. Para as famílias, o nada novo normal radicaliza a racionalidade liberal do individualismo profundo, da naturalização das desigualdades, da depressão transformada em cultura, do estresse como modo de vida, da predação como motor das relações sociais.

Professoras e professores, em meio à nada nova normalidade, vem sendo especialmente atingidas e atingidos. Nesse caso, utilizar a distinção do artigo é mais do que importante, pois são atingidas e atingidos de maneiras desigual. O processo de desqualificação da docência como trabalho e como profissão, capitaneado por esses reformadores empresariais, busca, por um lado, baratear o custo dessa mão de obra – barateamento justificado pela sua desqualificação como atividade e como categoria profissional; por outro, reorientar as funções dessa “peça” de importância estratégica e ideológica importante para a construção de hegemonia.

Esse é o emaranhado o qual esse livro se dispôs a enfrentar do ponto de vista analítico e crítico. Sob a névoa da pandemia e das urgências sanitárias, quais são os movimentos do capital?

Rio de Janeiro,
Primavera de 2020, dia do poeta.

Sobre os autores, autoras e organizadores

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

Doutorando em Educação pela UFPE, Mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2015), especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (2011), e possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2006). Atualmente é Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, atua como Auxiliar para assuntos relativos ao Proeja FIC da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IF Sertão-PE. É membro do Comitê Editorial da Editora FI, na Série: Diálogos Transdisciplinares em Educação e é membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco e do Fórum Regional de EJA do Sertão do São Francisco. E-mail: antonio.uchoa@ifsertao-pe.edu.br

Celi Nelza Zulke Taffarel

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(1993) e, Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002- 2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação. celi.taffarel@gmail.com

Cleide Carvalho Matos

Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA, 2016). É Professora Adjunto II da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: formação de professores, didática, currículo e educação do campo. É pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC). cleidematos@ufpa.br

David Romão Teixeira

Professor Adjunto do Centro de Formação de Professores da UFRB. Doutor em Educação - UFBA. Mestre em Educação - UFSC. Especialista em Metodologia em Educação Física, Esporte e Lazer - UFBA (2006). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2005). Coordenador do grupo GEPEFE/UFRB e pesquisador do Grupo LEPEL/UFBA. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Educação Física Escolar, Ginástica Escolar, Formação de Professores, Cultura Corporal e Movimentos Sociais. david_romao@yahoo.com.br

Eliane Miranda Costa

Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com período sanduíche na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade e Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora Adjunto I da UFPA, Campus Universitário do Marajó-Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Trabalha com os seguintes temas: Formação Docente, Educação do Campo, Povos Tradicionais, Cultura Material Escolar, Patrimônio e Memória. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arqueologia na Amazônia Marajoara (GEPEAMA). elianec@ufpa.br.

Eunápio Dutra do Carmo

Possui graduação em Administração pela Universidade Federal do Pará (1993), mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA, 1998), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) pelo NAEA/UFPA. É professor Adjunto do Curso de Serviço Social e Coordenador de Pós Graduação e Pesquisa da UFPA-Campus Marajó Breves. Foi professor e coordenador do Curso de Administração do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Integrante do Grupo pesquisa

GETTAM (Grupo de Pesquisa sobre Estado, Território, Trabalho e Mercados Globalizados na Amazônia). Faz parte, desde 2008, do Banco de Avaliadores do MEC. Tem experiência na área de Desenvolvimento, Território e Impactos Socioambientais, Gestão e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: impactos socioambientais, desenvolvimento local, sustentabilidade, políticas públicas, gestão territorial, cultura, reestruturação produtiva e relações de trabalho. É parecerista da Revista Novos Cadernos NAEA (UFPA) e da Revista de Administração Pública (FGV/SP). eunapioducarmo@gmail.com

Evellin Caroline Gonçalves

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (2018). Psicóloga clínica. Tem experiência como Gestora de Sistemas Municipais de Educação. Produção acadêmica em Ecologia de Saberes; Saúde mental do trabalhador. E-mail: evellincarol@msn.com.br

Flávio Dantas Albuquerque Melo

Possui Graduação em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Sergipe (2001), Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Tiradentes (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2011) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia (2017). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Tem experiência na área de Filosofia da Educação, Teoria Educacional, Teoria Pedagógica, Didática, Educação Física Escolar, atuando principalmente no seguinte tema: Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação, Natureza e Especificidade da Educação e Educação Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Didática, Estágio Obrigatório Supervisionado, Educação Física Escolar. Participa do grupo de pesquisa: LEPEL-PE (LABORATÓRIO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER). fdam28@gmail.com

Francilene de Aguiar Parente

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/*Campus* Universitário de Cametá/UFPA) e Professora de Antropologia da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) – *Campus* Universitário de Altamira. E-mail: faparente@gmail.com

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (2013). É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Altamira, onde atua nas áreas de Didática, Currículo,

Avaliação e Estágio Supervisionado. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Currículo e Cultura (GEPECC). E-mail: irlanda@ufpa.br

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Especialização em Gestão Pública Contemporânea também pela Universidade do Estado da Bahia. É Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VII- Senhor do Bonfim. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT). Tem experiência na área de Educação Escolar e não escolar, na militância em Ong's e Movimentos Sociais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estágio e prática docente, Educação do Campo, Educação Contextualizada no Semiárido, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas contextualizadas; Mobilização Social; Educação e Desenvolvimento Territorial. [ipfsouza@uneb.br/](mailto:ipfsouza@uneb.br) ivaniapaula.freitas@gmail.com

Janeide Bispo dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Pedagogia Histórico-crítica(UFBA), Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Campus XI - Serrinha), desenvolve atividades no curso de Geografia e no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da UNEB Campus XI e membro do Grupo A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR) IGEO/UFBA. Também é professora de Geografia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, ensino de geografia, políticas públicas, trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo. jabsantos@uneb.br

Jean da Silva Santos

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XI Serrinha), Diretor do Departamento de Educação da Uneb, Campus XI 2016-2018 e 2018 aos dias atuais. Ex-coordenador Local do Curso de Licenciatura em Geografia PARFOR/ UNEB/ Campus XI e Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, Coordenador de Geografia na elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Feira de Santana - BA. É licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira

de Santana - UEFS (2005). Especialista em Educação Ambiental (UEFS/2008), é Especialista em Educação à Distância (UNEB/2010), é Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (UFBA/ 2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2009); É membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), UNEB, Campus XI e TECEMOS - Território Cultura e Movimentos Sociais. Linha: Educação, Políticas e Ação Coletiva. Como pesquisador atua principalmente nos seguintes temas: Gestão e Análise do Território, Agricultura Familiar, Educação Ambiental, Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Estágio Supervisionado em Geografia, Currículo de Geografia e Processos Tecnológicos de Aprendizagem, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia. jesantos@uneb.br

José Arlen Beltrão

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Mestrado em Educação Física pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professor da rede básica de educação de Minas Gerais. É docente do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE). Desenvolve trabalhos no âmbito da extensão universitária, em especial, com o ensino do esporte e formação de professores. Dedicar-se atualmente aos seguintes temas: Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico, Pedagogia Histórico-Crítica, Reforma do Ensino Médio. arleneducacaofisica@hotmail.com; arleneducacaofisica@ufrb.edu.br

Léia Gonçalves de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019) e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, onde atua nas áreas de Estágio Supervisionado em ambientes escolares e não escolares e na área dos estudos da infância e na Educação Infantil. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente (GEPIAFD). E-mail: leiafreitas@ufpa.br

Manuelle Espíndola dos Reis

Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA/NAEA) (2016), Licenciada Plena em Pedagogia e letras pela Universidade Federal do Pará (2008). Têm experiências nas áreas de currículo, educação ambiental, educação do campo, saberes culturais e relações identitárias. Trabalhou nas escolas rurais multisseriadas, desenvolvendo acompanhamento pedagógico, promovendo formação continuada (Breves). Desenvolveu atividades com vínculo empregatício no processo de discussão com as comunidades para iniciar a estrutura física e metodológica da "Casa familiar Rural" (Breves). Coordenou o Programa PROJOVEM- Campo Saberes da Terra no Município de Breves que realiza ações

com jovens agricultores de 15 a 29 anos trabalhou como professora no Plano Nacional de Formação - PARFOR pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuei como professora substituta na Universidade Federal do Pará (UFPA) (2017-2019). Atualmente é Professora Técnica Pedagógica Educacional na Secretaria Municipal de Educação e professora da educação infantil no município de Breves-PA. manuelleespindola@hotmail.com

Maria Elizabeth Souza Gonçalves

Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus de Senhor do Bonfim. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia (1992), especialização em Gestão Educacional (2003), mestrado em Ciências da Educação (2008), mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (2018) pela Universidade do Estado da Bahia (2018), doutoranda em Ecologia Humana pelo PPGCOH/UNEB. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT). Experiência profissional e produção acadêmica com ênfase nas áreas de Educação do Campo, Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Ecologia Humana e Epistemologias do Sul. E-mail: lizabethgoncalves@hotmail.com

Maria Victória Souza Gonçalves

Advogada. Professora do Curso de Direito da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina - Petrolina-PE e da FTC Graduada em Direito pela FACAPE/PE. Mestranda em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido pela Universidade Federal do São Francisco/UNIVASF. Pós-graduanda em Direito Penal e Processo Penal Aplicado/Faculdade São Vicente. Especialista em Direito Público Municipal pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina- FACAPE/PE. Experiência em Gestão Pública Municipal. E-mail: victoriamulugu@hotmail.com

Marize Damiana Moura Batista e Batista

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, das disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, do curso de Licenciatura em Geografia. É professora de Geografia do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, Irará (BA). Membro do Grupo de Pesquisa A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR) do IGEO/UFBA e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), UNEB, Campus XI. Atua no campo da Geografia e da Educação. Na Geografia, dedica-se aos estudos vinculados à questão agrária brasileira e suas expressões socioespaciais; a

juventude do campo na dinâmica das conflitualidades da produção do espaço agrário; organizações sociopolíticas e implicações socioespaciais. Na Educação, atua com os temas Formação em espaços escolares e não escolares; Ensino de Geografia; Educação do campo e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. mabbatista@uneb.br

Paulo José Riela Tranzilo

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino em Educação Física, Esporte e Lazer, Mestre em Educação e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, onde leciona as disciplinas de Estágio Curricular em Educação Física e Metodologia do Ensino em Educação Física. Tem estudos, pesquisas e publicações acerca da formação de professores e currículo, políticas públicas e políticas de esporte, educação e educação física no contexto político e social do país. pjriela@gmail.com

Raquel da Silva Lopes

Licenciada em Letras/Português, Mestre em Letras/Linguística e Doutora em Ciências Sociais/Antropologia. É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, onde atua nas áreas de linguística, ensino de línguas, metodologias de ensino e educação diferenciada. E-mail: ralopes@ufpa.br

Rita de Cássia Souza Martins

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1999), graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado da Bahia (2012), cursando Licenciatura em Filosofia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - Universo. Cursando Especialização Lato Sensu em A Moderna Educação : Metodologias, Tendências e Foco no Alun@ - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (2018). Diretora de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - IF BAIANO até fevereiro de 2019. Atualmente ocupa a função de Coordenadora de Educação a Distância do campus Senhor do Bonfim - IF BAIANO. Professora EBTT efetiva nas áreas de Educação, Arte e Filosofia do IF BAIANO desde 2013. Professora formadora do PARFOR/UNEB 2009 a 2012. Professora formadora do Programa Estadual Todos pela Alfabetização - TOPA. Experiência e atuação nas áreas de Arte Educação, Artes Visuais, Estudos étnicos e africanos. Educação de Jovens e Adultos. Cultura e Arte Brasileira. História da Educação Brasileira. Didática e processos formativos. Educação do Campo. E-mail: rita.martins@ifbaiano.edu.br

Solange Pereira da Silva

Docente da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus Universitário do Marajó/Breves - Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA. Pesquisadora no Grupo de pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-crítica da UFPA. solangesilva@ufpa.br

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org