



Revista
Chão da Escola

ISSN 1980-4679

Junho 2020 | nº 17

Apresentação

É com grande satisfação que finalmente apresentamos a 17ª edição da Revista Chão da Escola. O lançamento desta edição da publicação demorou mais do que o previsto devido a pandemia de coronavírus que assolou o mundo todo.

O ano de 2020 não tem sido fácil, no momento desta publicação, estamos perto da triste marca de 150 mil mortos por Covid-19 no Brasil, mais de quatro milhões de casos da doença, desemprego, fome e miséria em números exorbitantes. Mas, além disso, também enfrentamos um governo genocida, que além de governar para acabar com direitos governa também pela morte do conjunto da classe trabalhadora e de todas as riquezas naturais de nosso país.

Como um alento no meio de tanta tristeza e como mais uma forma de enfrentarmos os duros ataques que nos cercam, pois como já cansamos de repetir: quem sabe mais, luta melhor, a 17ª edição da Revista Chão da Escola chega para as professoras e professores da rede. Confira os artigos que você encontra nesta publicação:

Zinara Marcet de Andrade e Armenes de Jesus Ramos explicam em *Dualidade estrutural do ensino: marca histórica da educação brasileira* o caráter de classe que a educação tem no Brasil e a necessidade de mudança.

A educação e os direitos dos idosos: algumas contribuições para a ação da escola diante do desafio da longevidade, de Yara do Rocio Bonat Trevisan, traz importantes reflexões sobre gerontologia e educação.

Viviane Aparecida Bastos Pampu, autora do artigo *A relação do PNE de 2014 com a estratégia 2020 do Banco Mundial: uma análise crítica*, expõe a que interesses a educação pública está servindo.

Assembleias estudantis: quando meninos e meninas reivindicam a escola como espaço de formação humana é um relato de experiência de Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira que evidencia que há, sim, reconhecimento e reivindicação dos estudantes por um papel formativo da escola.

Em *As lutas na educação e o Ideário Democrático e Popular*, Emyly Kathyury Kataoka problematiza alguns dos limites da Estratégia Democrática e Popular e os impactos disso para a educação.

E, por último, mas não menos importante, o artigo *A educação física e o ensino remoto na rede municipal de educação de Curitiba: notas e reflexões do magistério* produzido por um coletivo de professores da Educação Física durante a pandemia de coronavírus que problematiza o modelo de ensino adotado, principalmente, para os professores de Educação Física.

Boa leitura!

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Déborah Helenise Lemes de Paula | Professora da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Felipe Sobczynski Gonçalves | Professor da Escola Municipal Foz do Iguaçu, mestre e doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná

Ilzo Rafael Fonseca | Professor da rede estadual de ensino e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina

Luciana Kopsch | Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, mestranda em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná e membro da direção do SISMMAC

Mariana Navarro | Professora da Escola Municipal Madre Antônia e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e membro da direção do SISMMAC



SISMMAC

**Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Nunes Machado, 1644, Rebouças – Curitiba/PR, CEP 80.220-070

Gestão “Fortes com a Base - Só a Luta Muda a Vida” (2017-2020)



SITE:
www.sismmac.com.br



FACEBOOK:
facebook.com/sismmac



**LISTA DE TRANSMISSÃO
WHATS APP:** 99737-2120



TELEFONE:
3225-6729

Direção liberada | Dulce Chaves, Gabriel Conte, Luana Crestani,
Luciana Kopsch, Wagner Argenton, Wagner Batista

Direção que permanece nas escolas | Adriano Vieira, Ana Claudia Xavier de Moraes, Ariane Lopes, Arthur Zwolinski Prats, Cristiane Bianchini, Cristiane Marques de Souza, Francielly Costa, Gabriela Dallago, Gislaine Franco Silvério, Liliane Tsumanuma, Juliana Zeni Ostroski, Maria das Graças dos Santos, Mariana Navarro, Marilu do Rocio Schwanke, Rafael Alencar Furtado, Raquel Soares, Rosana Almeida, Sheila Simonsen, Solange Taurino, Thayana Ribeiro da Cruz, Viviane Bastos Pampu

Equipe de Comunicação | Thaíse Mendonça (DRT 8696/PR), Dalane Santos (DRT 10051/PR) e Júlia Trindade

Projeto gráfico, ilustração e diagramação
Ctrl S Comunicação (www.ctrlscomunicacao.com.br)

Dualidade estrutural do ensino: marca histórica da educação brasileira

6

A educação e os direitos dos idosos: algumas contribuições para a ação da escola diante do desafio da longevidade

20

A relação do PNE de 2014 com a estratégia 2020 do banco mundial: Uma análise crítica

34

Assembleias estudantis: quando meninos e meninas reivindicam a escola como espaço de formação humana

46

As lutas na educação e o Ideário democrático e Popular

50

A Educação Física e o ensino remoto na rede municipal de educação de Curitiba: notas e reflexões do magistério

64



Dualidade estrutural do ensino: marca histórica da educação brasileira

Zinara Marcet de Andrade

Professora na UTFPR-Curitiba, Doutora em Educação pela UFPR.

E-mail: zinara1@gmail.com

Armenes de Jesus Ramos

Professor na UTFPR - Curitiba.

Doutor em Educação pela UFPR.

E-mail: armenes3@gmail.com

RESUMO

A educação no Brasil sempre teve caráter de classe, apesar de nos espantarmos com os ataques recentes do governo federal. Assim, o objetivo do presente trabalho é mostrar que nossa educação tem como característica histórica a dualidade estrutural do ensino. Para tanto, recorreremos à história da educação brasileira e nos valem do materialismo histórico dialético para fundamentar a análise realizada. Esperamos contribuir para a compreensão dessa marca nefasta da nossa educação e com isso solidificar nossa certeza de necessidade das condições para tal mudança.

Palavras-chave: Dualidade estrutural do ensino, História da educação, Escola pública.

INTRODUÇÃO

A educação escolar básica, vigente em nosso país, de caráter público, laico e gratuito, tornou-se um direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Após isso, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de dezembro de 1996, LDB 9.394/96, Lei Darcy Ribeiro. Os princípios fundamentais da educação, que constam nessa constituição de 1988 e na LDBN 9394/96, são frutos do processo de redemocratização do país dos anos 80 do século XX, deliberados na IV Conferência Brasileira de Educação na célebre Carta de Goiânia em 1986. Nossa atual Constituição Federal é chamada de Cidadã por registrar em seu texto os aspectos determinantes para uma vida em sociedade de forma digna e humanitária, reconhecendo, inclusive, o “trabalho” como um direito social.

Essa possibilidade de educação pública, laica e gratuita que temos hoje, que garante o acesso e a permanência na educação básica, mas não no ensino superior, ainda com muitas lacunas, é resultante de um longo percurso histórico, de debates intensos, polêmicos e acalorados, fomentados no decorrer das lutas que se transformaram em muitas reivindicações, até se tornarem algumas conquistas e alguns avanços.

Logo, não aconteceram de forma espontânea, mas em decorrência das possibilidades concretas em meio aos interesses conflitantes e as contradições que se desenvolveram na sociedade brasileira no decorrer dos séculos.

Nessa trajetória, foram muitas as disputas ideológicas, uma vez que cada grupo que esteve no governo, mesmo que temporariamente, buscou imprimir sua concepção de mundo e de educação durante o período em que teve o privilégio de traçar políticas, criar as normas e regulamentos do processo educacional.

No entanto, o que se percebe com o estudo da história da educação no Brasil é que apesar de todos os governantes, em seus discursos, manifestarem-se favoravelmente à educação de toda a população, como algo imprescindível para o progresso

social, nas respectivas ações, pouco se fez para que uma educação pública de qualidade fosse garantida às camadas populares.

Assim, o objetivo do presente texto é evidenciar que, apesar dos ataques à educação do atual governo federal serem explícitos e chocantes, o processo educacional em nosso país tem como característica histórica e marcante as diferenças de classes, ora mais perceptíveis, ora mais veladas, ora mais contundentes, ora menos. A compreensão desse fenômeno só é possível com o entendimento das relações sociais de produção que ocorrem na organização social em que estamos inseridos, ou seja, com a apreensão da estrutura e do funcionamento da sociedade capitalista.

Para tanto, recorreremos à história da educação a fim de evidenciar que a luta de classes sempre existiu em nosso país, a se manifestar de forma drástica no atual momento histórico, com ataques ousados como as propostas Escola Sem Partido, Educação a distância para o ensino fundamental, Homeschooling (educação escolar em casa), militarização das escolas, mais recentemente o programa FUTURE-SE para as universidades e tantos outros absurdos que não nos cansam de surpreender.

Esperamos contribuir para que as pessoas percebam que uma educação humanizadora, em seu mais completo sentido, só será possível no momento em que não existam mais os distintos interesses de classe.

1. A dualidade estrutural do ensino ao longo dos séculos

Apesar do discurso de centralidade da educação ser uma constante, o processo educacional formal no Brasil tem como uma de suas características históricas a dualidade estrutural do ensino. Em outras palavras, a educação sempre foi marcada por duas possibilidades: uma de maior qualidade para a classe dominante e outra, quando muito, instrumental para a classe trabalhadora.

Sobre tal afirmação, o que se percebe, na atualidade, é que em geral a educação básica da classe dominante é realizada nas instituições de ensino privadas, desde a Educação Infantil, ao passo que as camadas populares, maioria da população brasileira, frequenta todas as etapas educacionais nas escolas públicas.

Contudo, nem sempre foi assim, pois em determinados momentos, a escola pública serviu aos interesses das classes dominantes, ocasiões estas em que a classe popular esteve excluída do processo educacional.

Assim, pela extensão de conteúdos sobre esta temática, no esforço para apresentar apenas os aspectos mais relevantes, optou-se por subdividir o texto em três períodos, dos Jesuítas ao fim do Século XIX, o Século XX, a aurora do século XXI.

1.1 Dos Jesuítas ao fim do Século XIX

A vasta literatura sobre a história da educação no Brasil nos mostra que desde a chegada dos Jesuítas, em 1549, se instituiu a dualidade estrutural do ensino, pois a missão principal destes era catequizar os “gentios” e, secundariamente, o ensino das primeiras letras que, naquela ocasião, era para muito poucos. Além disso, a profissão desses mestres era de cunho religioso e não a docente. Porém, foram incumbidos da educação dos filhos dos colonos, pois não havia outras possibilidades educativas no nosso país.

O objetivo principal da Companhia de Jesus no Brasil, que era a obra da catequese, cedeu lugar, gradativamente, à educação das elites, pois mesmo que a educação elementar fosse oferecida para a população índia e branca em geral, era na elite que se depositava a principal fonte de desenvolvimento social e cultural por meio da educação, destinado a educação média para os homens de classe dominante, os quais continuaram nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, além de oferecer a educação superior religiosa para esta última. (PYKOSZ, VALÉRIO, 2008, p.69)

Os Jesuítas tiveram o monopólio da educação por 210 anos em nosso país, criaram vários **colégios no território que foram frequentados pelos filhos dos senhores proprietários de terras, dos grandes comerciantes e dos poucos filhos de profissionais liberais que povoavam a nova colônia portuguesa**. Contudo, não se opuseram à escravidão dos negros, apesar da doutrina cristã pregar que somos todos filhos de Deus.

Com a expulsão desta ordem religiosa em 1759, houve a implantação das “aulas régias” a fim de que a educação passasse a servir aos interesses da coroa portuguesa e não mais à Igreja Católica. Apesar do novo enfoque educacional, com base no Iluminismo, não houve avanços no processo educacional para a população em geral, cuja formação continuava a se dar no processo de trabalho e muito menos com os escravos que serviam os seus senhores proprietários:

A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer por índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial. A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas. (RIBEIRO, 1978, p.7)

Em 1808, com a chegada da Família Real, foram criadas várias academias, mas não houve avanços para a educação inicial da população em geral, ou seja, para o ensino das primeiras letras. **A preocupação central era a formação das elites dirigentes**



do país (PYKOSZ, VALÉRIO, 2008). Para tanto, fundaram até faculdades e escolas de engenharias.

Com a proclamação da Independência em 1822, uma das primeiras ações do Império, em prol do ensino primário, foi a criação de uma escola no Rio de Janeiro. Contudo, em virtude da falta de professores, determinou-se que as escolas instituíssem o método de ensino Lancaster. Este método, também denominado de Mútuo, possibilitava haver um professor por escola a comandar os melhores alunos, os decuriões que, por sua vez, ensinavam grupos de dez estudantes.

Em 1824, a primeira constituição brasileira, porém Imperial, registrou a necessidade de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Porém, ser cidadão naquele momento, e exercer seus direitos, era ser proprietário de uma grande extensão de terras, o que impedia a maior parte da população. Em 1827, uma lei determinou que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escola de meninas nas cidades mais habitadas, **mas tais determinações nunca foram cumpridas**. Os escravos eram proibidos de ir à escola (PYKOSZ, VALÉRIO, 2008).

A partir de 1835 foram criadas as primeiras escolas normais para a formação de professores, mas **que também custaram a prosperar**. Em 1837 houve a fundação do Colégio Pedro II, **destinado ao ensino secundário das elites** que lhes fornecia o grau de bacharel em Letras após sete anos de estudo. A esse respeito, Fernando Azevedo afirmou:

Essa educação de tipo aristocrático, destinado antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de uma evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. (AZEVEDO, 1963, p.802)

Somente em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho, com a finalidade de impulsionar a educação, algumas medidas foram tomadas, tais como liberdade de ensino para todos que se demonstrassem capazes e melhorarias das condições do exercício do magistério. As autoridades estavam cientes da necessidade de melhorar a remuneração da categoria de professores.

A Proclamação da República em 1889, inspirada em ideais positivistas, um ano após a libertação dos escravos, ocorreu num contexto de expansão urbana e industrialização que tinha como reflexo o aumento da população de condição social média. **Como estrato social, a classe média percebeu a possibilidade de participação popular na vida pública e, portanto, da necessidade de escolarização, uma vez que “[...]viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos”** (GHIRALDELLI, 1994, p.16)

Foi um período conhecido por dois movimentos ideológicos: pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI, 1994), uma vez que os intelectuais dos grupos que assumiram o poder político da República, em especial os fazendeiros cafeeiros e militares, insistiam “[...] na ideia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo” (GHIRALDELLI, 1994, p;16)

Contudo, assim que as oligarquias cafeiras conseguiram afastar as outras forças políticas do

controle da República, [...] imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo e educação deixavam de ser prioritárias. (GHIRALDELLI, 1994, p.17).

O século XIX terminou com uma população de 14.333.915, da qual 75% era analfabeta (RIBEIRO, 1978, p.54).

1.2 Aspectos da dualidade do ensino durante o longo século XX

O século XX foi o início de um novo tempo, com muitos episódios políticos, crises econômicas e sociais que incidiram e alteraram os rumos da educação em nosso país. Logo, pelos limites de um artigo, selecionamos os que julgamos mais significativos.

O primeiro marco expressivo desse cenário foi o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), momento em que houve uma nova pressão a favor da escolarização popular, pois os intelectuais percebiam o atraso do Brasil. O desenvolvimento em bases urbanas da ocasião, com foco na indústria e comércio, passou a requerer a leitura e a escrita. Foram criadas ligas contra o analfabetismo que também tinham objetivo político, pois os analfabetos eram proibidos de votar. Além disso, foram criadas campanhas para a ampliação de escolas no país, lideradas por políticos que reconheciam a necessidade do ensino primário. **Contudo, o índice de analfabetismo continuou elevado e em 1920 ainda possuíamos 75% da população analfabeta.** (GHIRALDELLI, 1994, p.18).



As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo crescimento do setor médio da população, formado por uma pequena burguesia ascendente das cidades, expressiva quantidade de funcionários públicos, empregados do comércio e militares que concordavam com a necessidade de ampliar o número escolas (RIBEIRO, 1978). Foi também uma época de grandes manifestações políticas e culturais. Em 1922 houve a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista Brasileiro, a Revolta do Forte de Copacabana. Em 1924 houve a criação da Associação Brasileira de Educação, ABE. Foi, portanto, um momento de grande mobilização popular em busca de melhorias nas condições de trabalho, educação e de vida:

As consequentes discussões sobre a educação brasileira na década de 1920 colocavam em cheque o modelo até então existente, que dava ênfase à formação das elites, propondo em seu lugar, a instituição de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas formando um todo articulado, do primário ao superior [...](PYKOSZ, VALÉRIO, 2008, p. 78).

A primeira fase da república, dirigida pelos barões do café, teve seu fim com a Revolução de 1930 (VITA, 1987). Após a grande crise de 1929, houve o golpe de Getúlio Vargas e até 1937 a sociedade brasileira [...] viveu um período de maior radicalização política de sua história (GHIRALDELLI, P.39). Para Luiz Pereira (1970, p. 126, apud RIBEIRO, 1978, p. 72), a Revolução de 1930 foi o grande despertar da sociedade brasileira.

Do ponto de vista educacional, ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, houve várias reformas educacionais elaboradas por Francisco Campos. Em 1932 houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por um grupo de intelectuais dentre os quais se destacam Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, influenciados pelas ideias de John Dewey e Émile Durkheim. Tal manifesto, assinado por 26 intelectuais, considerava a educação pública como um dever do Estado, que deveria ser pública, gratuita e laica. Criticava a dualidade estrutural do ensino até então, com diferentes oportunidades de escolarização entre “ricos e pobres” e reivindicavam uma escola pública única para toda a população (ARANHA, 1989). Esses intelectuais acreditavam no poder da educação para o progresso dos cidadãos e do país.

Simpatizante das ideias escolanovistas, o ministro da educação, Francisco Campos, realizou reformas educacionais para que a educação no Brasil avançasse, dando condições aos mais humildes de ter uma boa escolarização para progredir e contribuir com o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Contudo:

Houve total descaso pela educação primária e pela formação de professores. Quanto às demais áreas do ensino profissionalizante, a atenção foi dada ao comercial, tendo sido descuidado o industrial, de premente necessidade. Além disso, não havia articulação entre o curso secundário e o comercial. Grave foi o desenvolvimento de programas de caráter enciclopédico que, ao lado de uma avaliação rígida, tornavam o ensino altamente seletivo e elitizante (ARANHA, 1989, P. 246)

Foi sob esse cenário, que a Constituição Federal de 1934 fixou, pela primeira vez, os percentuais obrigatórios de recursos a serem destinados à educação pela União, pelos Estados e Municípios. Porém, **a ideia de universalização e de uma escola de mesma qualidade para todos não prosperou.** De acordo com Saviani,

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 1984, p.10 -11)

Além dos resultados insatisfatórios na educação, do ponto de vista social, a abertura política foi apenas aparente, pois o direito de greve, a livre ação do movimento sindical e liberdade de partidos políticos progressistas nunca foram concedidos. Mesmo os sindicatos livres eram controlados pelo Ministério do Trabalho. (VITA, 1987)

As insatisfações da população com as questões econômicas e sociais geraram uma nova crise que desembocou num novo golpe. Em 1937, o Estado Novo, Getúlio Vargas, agora pressionado pelo empresariado urbano, que exigia do governo federal um controle rígido da classe trabalhadora, alegou a ameaça comunista e outorgou uma nova Constituição Federal. Nessa Constituição, não fixou os mínimos de recursos a serem destinados pelos Municípios, Estados e União. De acordo com Pykosz e Valério, a Constituição de 1937, apelidada de Constituição Polaca, retirou a obrigatoriedade do Estado como responsável pela manutenção e expansão da educação, além de instituir a cobrança de taxas desde o ensino elementar para aqueles não comprovassem a impossibilidade de pagar. **A Constituição, nesta ocasião, indica, de forma explícita, a divisão entre a educação para as elites e a destinada às classes populares, cuja prioridade para esses era o ensino primário e profissional para a inserção nas indústrias.** Cabe destacar que a industrialização avançou nesse contexto, em especial a metalurgia e a siderurgia. É também do Estado Novo a criação do

Imposto Sindical, a CLT, a Carteira de Trabalho,

A política do Estado Novo foi cada vez mais rejeitada e, a partir de 1943, cresceu a oposição de vários segmentos, desde as oligarquias, membros do empresariado industrial e finanças e também das alas mais progressistas. O fim da Segunda Guerra Mundial foi decisivo para o fim do Estado Novo. A fim de diminuir a rejeição, a partir de 1945, Vargas promoveu o renascimento dos partidos políticos, aproximou as massas populares e concedeu a anistia aos comunistas. Contraditoriamente, **o período Estado Novo teve como característica o forte incentivo à educação, embora de caráter capitalista, com ênfase para a inserção no mercado de trabalho:**

A educação com Vargas se viu valorizada, há muito tempo não se tinha dado tanta atenção a ela. Era responsabilidade do governo. O aluno podia ser pobre ou rico, a ideia é que todos tivessem acesso à escola. Ter educação era vislumbrar um futuro melhor, pois nessa época o Brasil se encontrava em desenvolvimento. [...] (PYKOSZ, VALÉRIO, 2008, p. 99.

Com o fim do Estado Novo, em 1946 foi promulgada uma nova Constituição Federal que retomava aspectos relativos à educação declarados na Constituição de 1934, inclusive a responsabilidade do Estado pela manutenção e expansão do ensino da população em geral, apesar desta educação estar longe do que entendemos por educação emancipadora, capaz de contribuir no processo de humanização. Além disso, houve uma nova regulamentação para o ensino primário, uma vez que ainda estava em vigor a legislação de 1827.

Essa retomada da democracia impulsionou um grande movimento em prol da educação popular. Foi nesse cenário que, em 1946, houve a criação do ensino supletivo com a finalidade de diminuir o analfabetismo. Porém, o grande expoente foi Paulo Freire, com sua pedagogia Libertadora.

Conhecido como educador popular, foi consagrado pelo seu método de alfabetização de adultos,

pois alfabetizou 300 cortadores de cana-de-açúcar na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 45 dias, com 40 horas de aula e sem fazer uso das usuais cartilhas. Defendia a educação como um ato político em prol da libertação contra a exploração capitalista.

O método de alfabetização de Paulo Freire consistia em partir de palavras geradoras que deviam fazer parte da experiência de vida de seus alunos. Além disso, o professor deveria reconhecer que mesmo os analfabetos eram capazes de fazer a leitura do mundo e possuíam outras formas de conhecimento que deveriam ser consideradas e respeitadas. A empolgação com o método de Paulo Freire foi tão grande que o presidente da República da ocasião, João Goulart, o convidou para organizar o Plano Nacional de Educação.

Apesar do processo de valorização da democracia, a legislação educacional do Estado Novo foi mantida até 1961, quando foi outorgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, LDBN 4.024/61, após 13 anos de debates no Congresso Nacional e estava prevista na Constituição Federal de 1946, de caráter democratizante. A elaboração dessa LDB de 1961 contou com a elaboração dos integrantes do Manifesto da Escola Nova de 1932. A principal polêmica foi a liberdade de ensino, uma bandeira dos defensores da escola pública, ideia contrária dos representantes da Igreja Católica e das instituições privadas de ensino (PILETTI, PILETTI, 2013). Outro grande embate foi com relação às verbas públicas, destinadas à educação, que os defensores da escola pública defendiam que deveriam ser exclusivamente para as instituições públicas. **Contudo, até hoje os recursos públicos podem ser destinados às instituições privadas¹. O que foi conseguido, após muita polêmica, foi a exigência de alguns critérios a serem cumpridos, como a comprovação de instituição de ensino sem fins lucrativos.**

Impulsionados pelo processo de valorização da democracia dos anos 1940, os anos de 1950 reacenderam os debates dos grandes problemas nacionais, inclusive a reforma agrária, a ampliação da participação popular no processo político e o incentivo à cultura popular. Os anos de 1950 foram também de expansão econômica, reconhecidamente desenvolvimentista, com um PIB que cresceu 7% ao ano.

Foi também um momento de fortalecimento dos movimentos sociais, com atuação dos sindicatos de trabalhadores, das ligas camponesas, do movimento estudantil, enfim de grandes reivindicações. **Contudo, o discurso favorável às reivindicações da população, com a promessa do presidente da República em realizar as Reformas de Base, mais uma vez, alegando um possível comunismo, resultou em um novo golpe político e tomada do poder pelos militares.**

O golpe militar de 1964 decretou o fim do diálogo do governo com os trabalhadores, movimentos estudantis e sociais e todas as ideias progressistas. Esse período é conhecido na história do Brasil como os “anos de chumbo”.

Uma vez no comando do país, os militares adotaram um modelo de desenvolvimento reconhecido como “tecnoburocrático-capitalista-dependente, o qual baseava-se [...] na tríplice aliança das multinacionais (capitalismo internacional, das empresas estatais (gerenciadas pela tecnocracia militar e civil) e burguesia local (capitalismo nacional)” (COTRIM, 1993, p.296).

As reformas educacionais tiveram como finalidade exterminar o pensamento crítico e progressista, mas com um discurso de neutralidade científica com foco na preparação da mão de obra qualificada e “ordeira”. Para tanto, os militares adotaram várias medidas autoritárias e policiais. Em novembro instituíram a Lei nº.4.464 para decretar o fim do movimento estudantil e decretaram a ilegalidade da União Nacional dos Estudantes (UNB). Em 1964 invadiram a UNB com tropas militares, prenderam professores e estudantes. Além disso, o regime militar reprimiu fortemente os Movimentos Eclesiais de Base, a Comissão Pastoral pela Terra.

Em contrapartida, esse regime criou os Diretórios Acadêmicos Estudantis e os Centros Acadêmicos, mas com rígido controle. O movimento estudantil passou à clandestinidade e em 1968 um estudante foi morto pela polícia numa manifestação no restaurante universitário no Rio de Janeiro. Houve uma passeata com 100 mil pessoas em resposta à morte do estudante. No mesmo ano, o Congresso de Estudantes foi invadido por mais de 250 policiais. Cerca de 900 estudantes foram presos e “fichados”.

Ainda em 1964, Paulo Freire, ícone do movimento popular, foi considerado subversivo, preso e exilado, pois mais do que alfabetizar, o educador popular buscava despertar os trabalhadores para a sua condição de explorados pelo capitalismo. Para resolver o problema do analfabetismo, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, amplamente conhecido por MOBRAF.

Em 1968, pela Lei nº. 5.540 de 28 de novembro, foi instituída a Reforma Universitária. Os militares alegavam que essa reforma atendia à pressão por acesso ao ensino superior. Além disso, instituiu a exigência de racionalização: conter a expansão desordenada do ensino superior; criava mecanismos para ter a participação estudantil sob controle. Insti-

tiu a estrutura departamental, sistema de créditos, matrículas por disciplinas, ciclo básico, vestibular classificatório, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os estudantes não se satisfizeram e continuaram a protestar.

Em dezembro desse ano, como consequência das manifestações populares, o governo militar promulgou o Ato Institucional nº.5, (AI-5), que concedeu plenos poderes para o presidente da República para dar recesso à Câmara dos Deputados, Assembleias Legislativas (estaduais) e Câmara de Vereadores (Municipais), para intervir nos estados e municípios, sem respeitar as limitações constitucionais; para suspender os direitos políticos, pelo período de 10 anos, de qualquer cidadão brasileiro; para cassar mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores; **proibia manifestações populares** de caráter político; suspendia o direito de habeas corpus (em casos de crime político, crimes contra ordem econômica, segurança nacional e economia popular); **impunha a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas.**

Em respostas às críticas e questionamentos em razão da Reforma Universitária, os professores, estudantes e servidores também tiveram o seu AI-5, o Decreto nº. 477 de 26.02.1969, cujo artigo primeiro é digno de destaque:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

O ensino, equivalente à atual educação básica, não ficou imune à violência da ditadura militar. A reforma do ensino de 1º. e 2º. graus, equivalentes ao ensino fundamental e médio, tal como a reforma do ensino universitário, não contou com a participação dos setores sociais interessados. Assim, a promulgação da Lei 5.692/1971 refletiu os princípios da ditadura, incorporando o sentido de racionalização do trabalho escolar e a adoção do ensino profissionalizante obrigatório para o 2º grau (ensino médio).

O regime militar durou 21 anos e seu enfraquecimento está diretamente relacionado à crise do capitalismo mundial, mais precisamente à crise do petróleo em 1973, quando a economia nacional, movida basicamente por esse combustível, viu suas receitas diminuir drasticamente. Além disso, os Estados Unidos tiveram dificuldades para continuar a financiar os projetos faraônicos de desenvolvimento brasileiro traçado pelos empresários e militares. **A pesar da pujança econômica do início do regime militar, o saldo para a população foi negativo:**

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª. série do 1º. grau. 30% da população eram analfabetos; 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no primeiro grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. Nessa década, o bordão da oposição era mudança: de regime político, na economia, na gestão dos negócios públicos. Mudança democrática que se assentasse em uma ativa participação popular. Como evidencia a história do país, não foi o que ocorreu. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 44).

A grande insatisfação popular gerou várias reivindicações para a educação. Nesse contexto foram criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educa-

ção (CNTE), periódicos, também recentemente criados como a Revista Educação & Sociedade, a ANDE, os Cadernos CEDES, e em eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000).

Foi nesse palco de lutas e reivindicações que em 1986 a IV Conferência de Educação, em Goiânia, como mencionado anteriormente, deliberou os princípios fundamentais da educação, dentre eles a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros,

O final da década de 1980 e início dos anos 1990 foi um período de grandes contradições, pois ao mesmo tempo em que se promulgava a Constituição Cidadã, os ventos neoliberais, trazendo a concepção de Estado Mínimo, impuseram as reformas do Estado Brasileiro.

Assim, a partir da década de 1990, o governo nacional, orientado por capitais internacionais e suas agências multilaterais, deu início a um processo que denominou de [...] modernização da educação que implicou mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e no conjunto de princípios e valores que orientam o dever ser educativo [...] (TIRAMONTI, 2000, p. 18).

As análises de cunho crítico apontam que, a partir de então, no Brasil, houve uma grande reforma educacional, bem como apontam que o primeiro marco substancial de reforma, condizente com a atual fase de acumulação capitalista, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, organizada pelas agências multilaterais, que reuniu uma comissão de especialistas de todo o mundo para refletir e deliberar sobre os caminhos da educação para o século XXI.

O referido encontro, de caráter internacional, tinha como orientação os últimos paradigmas do mundo do trabalho, resultantes da nova produção flexível para a acumulação capitalista, que se pautava pela necessidade de uma reestruturação produtiva do capital que, por sua vez, embasava-se no uso progressivo da informática e da microeletrônica. Denominado como Modelo das Competências Profissionais (DELUIZ, 1995), seus princípios expressam as preocupações dos empresários com a crise estrutural do modo de produção capitalista que se instalou nos países centrais no início da década de setenta e tem como objetivo “[...] racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo” (DELUIZ, 1995, p.1).

Logo, as reformas do Estado brasileiro nos anos de 1990, pautadas nas necessidades da reprodução capitalista, foram materializadas por leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos, e visaram atender as novas demandas de



reprodução flexível do modo de produção capitalista, bem como seguindo as orientações do Banco Mundial:

Diante das propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõe a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos do mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir o público específico e uma forma de redução de responsabilidades e gastos. (BRITO, 2001, p.137)

Durante os anos 1990, muitas foram as alterações na legislação educacional a fim de adequar o processo educativo aos ditames da sociedade capitalista. Em 1995 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei no. 9131/95 e definiu com uma das atribuições desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de gra-

duação, eliminando os currículos mínimos (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

Em 1996, após intensos debates, disputas ideológicas e políticas, promulgou a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, vencendo o projeto mais voltado às ideias conservadoras. Porém, houve alguns avanços, como a elevação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a exigência da formação do docente em nível superior. Contudo, não conseguiu, mais uma vez, limitar as verbas públicas apenas para as escolas da rede pública.

O 1º e o 2º graus se tornaram Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, e a recomendação para os estudantes com necessidades especiais passou a ser a matrícula, preferencialmente, na rede regular. Essa recomendação foi bastante criticada e questionada em seu início. Contudo, atualmente, mesmo com as dificuldades que existem para adaptar as escolas às crianças com necessidades especiais, que demandam estrutura física apropriada e profissionais conhecedores de suas dificuldades para poder lhes proporcionar uma educação escolar de qualidade, as matrículas nas escolas regulares são plenamente aceitáveis, com a ciência de que é preciso continuar a lutar pelas condições de inclusão.

Ainda sobre os anos de 1990, houve o ingresso do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), considerado um exame relevante para analisar e implementar a Educação Nacional, mas criticado, pois os nossos estudantes são comparados aos de outros países onde a educação tem maiores investimentos e, conseqüentemente, melhor ensino-aprendizagem. Foi criado também o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com resultados por escola e por aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também foram criados no final da década de 90. Posteriormente veio o Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais que deveriam ser empregadas em todas as escolas.

Também é dos anos 1990 o incentivo à Educação a Distância, possibilitado pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, (TICs), decorrente do avanço da ciência e da tecnologia, fenômeno que propiciou que muitas instituições transformassem esta modalidade de ensino em caça-níqueis. A iniciativa privada enxergou o grande filão da educação a distância e buscou ofertar esta modalidade extensivamente.

A fim de fazer um balanço da educação no decorrer dos anos 1990, em 2000, as Nações Unidas organizaram o Marco de Ação Dakar para rever os prazos instituídos pela Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 na Tailândia. Após a análise da situação educacional se mostrar negativa, o novo prazo para a implantação das medidas educacionais foi 2015, entre as quais estavam a melhoria de

50% da alfabetização de adultos e busca a garantia da qualidade da educação para todos, pois:

Ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária. Os conflitos continuam a ser uma barreira: entre a população que vive em zonas de conflito, a proporção de crianças fora da escola é alta e está aumentando. (UNESCO, RELATÓRIO CONCISO, 2015, p. 4)

Logo, apesar de todo discurso sobre a importância da educação durante a década de 1990, os registros históricos nos indicam que a dualidade estrutural do ensino não foi solucionada durante o século XX. Ao contrário, as reformas educacionais tiveram como objetivo solucionar as demandas neoliberais, contribuindo para reduzir, cada vez mais, os gastos com as políticas públicas e buscando uma educação formal voltada à inserção no mercado de trabalho complexo e restrito.

1.3 A continuidade da dualidade estrutural do ensino: a aurora século XXI

De acordo com o que vimos até aqui, o século XXI inicia com um legado desfavorável à educação da população que vive sob a égide de um Estado capitalista, pois este busca a constante diminuição dos gastos com políticas públicas. “[...] ainda que as políticas sociais dos Estados capitalistas atendam parcialmente a estas necessidades, em última análise são subordinadas ao movimento maior do capital” (DAVIES, 2014, p.191). Sob esta lógica, o descaso com a educação pública por parte do governo capitalista é intenso.

Por outro lado, este Estado capitalista ne-

cessita de trabalhadores qualificados e polivalentes para a valorização constante do capital, ao mesmo tempo em que expressiva parcela da população, em especial a categoria dos professores, não cessa a luta pela melhoria da educação em nosso país.

Como resultado dessas reivindicações, e a fim de encontrar soluções para a educação no Brasil, o século XXI inicia com a aprovação do nosso primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), indicado como necessário desde o Manifesto da Escola Nova em 1932.

O referido Plano, realizado com base nas necessidades educacionais, estipulava metas e estratégias para vencer os principais desafios, tais como erradicar o analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade dos brasileiros, garantir o acesso e a permanência na escola.

Hoje estamos no terceiro PNE, 2014/2024, mas o que tivemos foi a constante diminuição das condições reais para tal, com sérios cortes na educação, principalmente no ensino superior que qualifica os profissionais da educação. Todavia, bilhões de reais foram gastos com a Copa do Mundo de 2014, embora o discurso vigente afirma que a educação é mais importante do que um título de campeão mundial de futebol. De acordo com o boletim nº. 552 da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná² foram gastos R\$ 8 bilhões nas construções dos estádios para a referida Copa do Mundo, recursos suficientes para a construção de 2.263 escolas para 432 alunos por turno.

Ainda sobre o PNE, para o qual há a possibilidade de acompanhamento das suas metas pelo site PNE em Movimento, é possível perceber que a taxa de analfabetismo absoluto diminuiu, mas que o analfabetismo funcional ainda é alto.

Outro aspecto relevante com relação à precarização da educação a ser considerado, que incidirá na dualidade estrutural do ensino, foi a implantação da atual Base Nacional Comum Curricular, pois a partir de um discurso de modernização da educação, pretende-se diminuir gastos com a educação pública e preparar a população para uma qualificação instrumental e pragmática.

Sobre a dualidade estrutural do ensino na Educação Básica, não se pode deixar de citar a recente análise de Ernesto Farias, do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, sobre o último PISA, ao destacar que a nota das instituições de ensino privado de elite do Brasil, nos deixaria em 5ª. lugar no ranking mundial de leitura ao lado da Estônia, que tem o melhor desempenho europeu. Porém, o mesmo aponta que o resultado isolado das escolas públicas nos deixaria 60 posi-

² Uma escola com 12 salas de aula e quadra coberta, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), custa R\$ 3,5 milhões. Boletim eletrônico APUFPR-SSind no. 552 de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.apufpr.org.br>

ções abaixo, ou seja na 65^{a.}, entre os 79 países que participam deste processo de avaliação da aprendizagem. (ESTADÃO.EDU, 2019)

Importante destacar que não se pode julgar a escola pública como uma instituição de incompetentes, como muitos o fazem a fim de desmoralizá-la intencionalmente. É preciso ter clareza que a inserção social dos estudantes, assim como as condições estruturais do ensino, são determinantes para o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Uma criança mal alimentada, com rendimento familiar mensal abaixo do salário mínimo, sem uma residência minimamente confortável e segura, sem saneamento básico, tende a ter menos chances de sucesso no processo de aprendizagem. Da mesma forma, não se pode atribuir este resultado apenas aos professores, pois apesar do discurso de valorização da categoria, os salários são baixos, as salas de aula lotadas e o número de professores afastados por doenças no trabalho aumenta a cada ano.

Porém, um dos ataques mais intensos à educação no atual contexto histórico, diz respeito às universidades e aos institutos federais, pois estes, além de atacados moralmente (lugar de balbúrdia e de zébras gordas), têm sido drasticamente atingidos pelos ajustes fiscais do governo federal com cortes feitos na Educação na ordem de bilhões no decorrer da úl-

tima década. Além dos cortes das verbas das universidades e institutos, houve o corte para as bolsas de pesquisa da pós-graduação.

Como se não bastassem os cortes que dificultam e impedem que as universidades públicas cumpram o seu papel de ensino, pesquisa e extensão, o atual governo federal propõe um plano camuflado de privatização: O FUTURE-SE. Este tem como orientação política as recomendações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, e da Organização Mundial do Comércio, cujos documentos não ocultam a intencionalidade de ver o ensino superior público e gratuito ofertado pelas universidades e os institutos federais, mercantilizados e privados.

Para ganhar a opinião pública, o referido projeto é propagado como a possibilidade de aumentar a autonomia financeira das universidades e institutos federais, uma vez que estes estarão livres para captar recursos junto ao setor privado. Contudo, a privatização da universidade pública diminui em muito a possibilidade da população de baixa de renda entrar em cursos que seriam mais caros, a exemplo do curso de medicina.

Além disso, pretende a contratação de professores sem concurso público, o que seria o primeiro passo para a desestruturação dos planos de carreira e o rebaixamento dos salários, conquistados após muitas décadas de lutas.

Para finalizar esta seção, recorreremos ao professor Libâneo, para o qual há o agravamento da dualidade da escola pública e, sobre isso, apresenta o seguinte argumento “[...] a associação entre políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (LIBÂNEO, 2012, p.13)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo mostrar que a educação das classes populares nunca foi preocupação primeira das sociedades que se regem pela lógica do capital, razão pela qual reinou a dualidade estrutural do ensino ao longo dos séculos.

Assim, podemos afirmar que, no Brasil, apesar dos ataques violentos da contemporaneidade à escola pública, sempre existiu uma educação para as elites, que terão a incumbência e privilégio de governar o país e outra para as camadas populares, que devem se limitar a seguir as normas e as tradições impostas pelas classes dominantes. O conhecimento de ponta, que na sociedade capitalista se torna vantagem competitiva no mercado, continua a ser “dosado” em doses homeopáticas, seguindo as orientações de Adam Smith na sua célebre obra A

Riqueza das Nações.

Logo, o que podemos concluir é que os traços de atraso e subdesenvolvimento sempre marcaram a história do nosso país e foram bem delimitados e pontuais os momentos históricos em que houve questionamentos importantes sobre esses atrasos.

Também é possível perceber que as grandes mudanças aqui ocorridas nunca foram fruto de Revoluções que alterassem de forma radical a correlação de forças e de poder na direção política do país. Ao contrário, sempre foram reflexos de interesses das elites dominantes ou reflexos de mudanças mais avançadas em países centrais e\ou imposições desses países que tiveram força de lei ao submeter o cumprimento dos acordos internacionais.

A luta de classes principal, entre proletariado e burguesia, sempre ocorreu e foi renhida e violenta em muitos episódios, contribuindo pontualmente para o avanço de algumas reformas, sem conseguir, entretanto, mudanças mais universais e generalizantes, justamente pela não efetivação de nenhuma alteração política revolucionária.

Em termos econômicos, podemos dizer, simplificada, que o Brasil esteve no papel secundário, de colônia ou de fornecedor de matéria-prima e produtos com pouca agregação de valor e comprador de produtos com mais alta tecnologia e valor agregado, na maior parte do tempo.

Em linhas gerais, o atraso político associado ao papel secundário histórico na economia, criaram as bases para a dualidade estrutural do ensino no Brasil que aqui buscamos evidenciar. Pela ausência de um projeto desenvolvimentista, com raras exceções, ou de um plano que tornasse o nosso país melhor inserido no cenário global, seguimos até os dias analisados com uma clivagem grotesca a separar a educação das elites e a do povo.

A submissão aos interesses dos países dominantes em termos econômicos tem determinado a nossa política nacional em geral e a de educação em particular.

Superar essas contradições em direção a uma educação mais humana, que desenvolva omnilateralmente os indivíduos e construa uma sociedade justa e igualitária se constitui em desafio gigantesco e tarefa da máxima importância dos profissionais da educação.



Referências Bibliográficas:

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4.ed. Brasília: UNB, 1963

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, M.R.T. (Orgs) **Política e trabalho na escola**: administração de sistemas públicos de educação básica., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.129-140

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política Educacional. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação&Sociedade**, ano XXII, no. 75, ago, 2001, p. 67-83

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1993

DAVIES, N. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. **Educação**. Porto Alegre, v.37, n.2, p. 190-200, mai-ago, 2014

DELORS, J. (org) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2006.

DELUIZ, N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. 1995. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 28 jan 2008

ESCOLAS privadas de elite no Brasil superam Finlândia no Pisa; rede pública vai pior do que Peru. **ESTADÃO. EDU**, Dez/2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/escolas-privadas-de-elite-do-brasil-superam-finlandia-no-pisa-rede-publica-vai-pior-do-que-peru,70003112767> Acesso em: 12 dez. 2019.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO).. **Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios**. Relatório de monitoramento global de EPT, relatório conciso, 2015 Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por Acesso: 10 out. 2019

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2013.

PYKOSZ, L. C.; VALÉRIO, T.F.; **Fundamentos Históricos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2008, P.69)

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1978.

SAVIANI, D. **Escola e Decocracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Série O que você pensa sobre).

TIRAMONTI, G. Após os anos 90. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYC, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (orgs). **O cenário educacional Latino Americano no limiar do Século XXI**. Reformas em debate. Campinas: Editores Associados, 2000.

VITA, A. **Constituição Constituinte**. São Paulo: Ática, 1987.



A educação e os direitos dos idosos: algumas contribuições para a ação da escola diante do desafio da longevidade

Yara do Rocio Bonat Trevisan

Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, psicóloga com especialização em Gerontologia, Psicopedagogia e Educação Especial, associada-fundadora da Associação Brasileira de Atenção e Apoio à Pessoa Idosa (ABRAAPI) e membro do Coletivo de Aposentados do SISMMAC.
E-mail: ytrevisan@gmail.com

RESUMO

Frente à problemática do envelhecimento populacional, o presente artigo traz algumas reflexões sobre a relação entre gerontologia e educação. Apresenta subsídios para a escola incluir conteúdos sobre envelhecimento em seus currículos, como preconiza o artigo 22 do Estatuto do Idoso. Evidencia a urgência na construção de estratégias para a concretização de uma sociedade inclusiva e democrática, na qual o idoso também tenha o papel de protagonista, como cidadão que luta por seus direitos. Para tanto, é necessário um novo olhar sobre o envelhecimento e a pessoa idosa, que contemple os ganhos e possibilidades que são parte dessa etapa da vida.

Palavras-chave: Envelhecimento. Idosos. Educação. Gerontologia. Direitos.

1. INTRODUÇÃO

Brasil, país do futuro, título do livro de Stefan Zweig publicado em 1941, tornou-se uma expressão utilizada durante décadas para se referir de forma otimista ao nosso país, considerando seu potencial humano e seus recursos naturais. Na época em que a obra foi lançada, o Brasil possuía pouco mais de 40 milhões de habitantes, sendo que 43% correspondiam à faixa etária de zero a 14 anos e mais da metade da população não era alfabetizada (CRUZ, 2011). O autor austríaco também observou a existência de diversos problemas no país, porém, tendo saído de uma Europa em guerra, manteve uma visão positiva e expressou sua admiração com a convivência pacífica entre as raças, afirmando que, aqui, “não há distinção de cores, exclusões, separações presunçosas” (ZWEIG, 1941, p. 22).

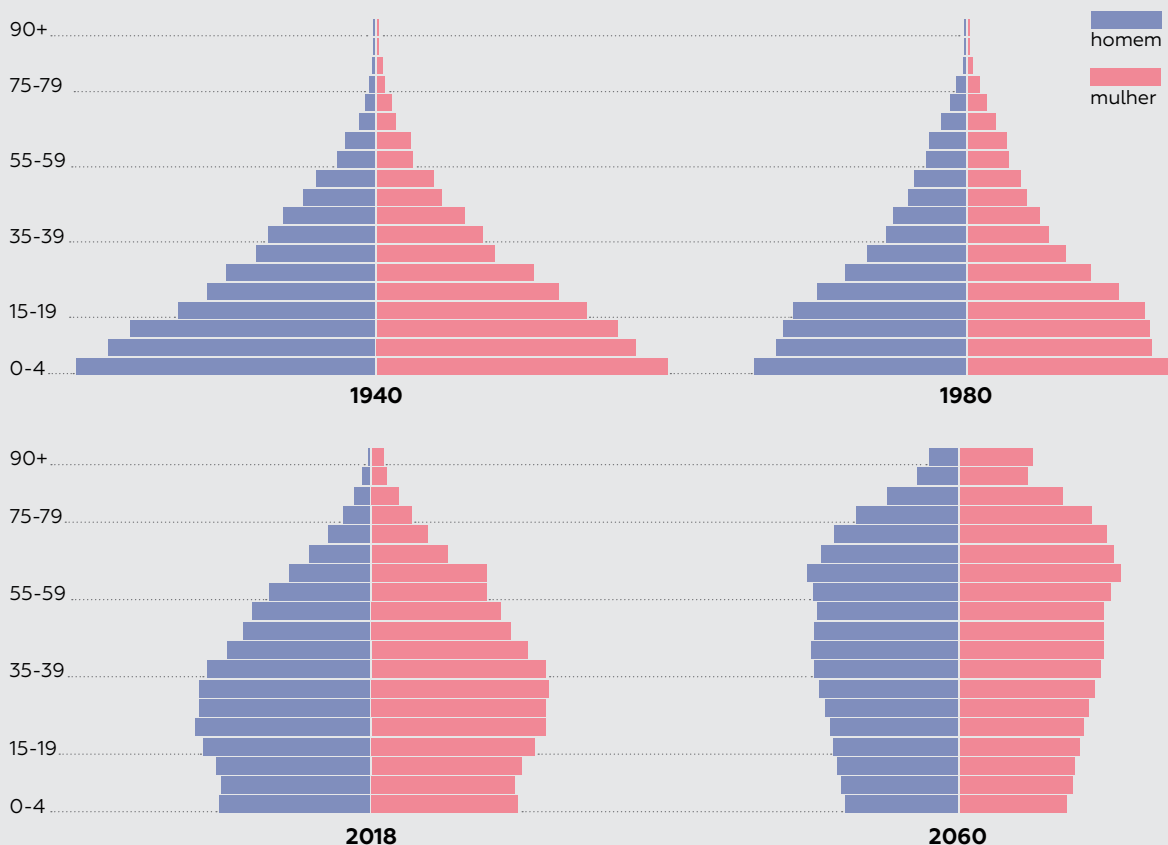
No decorrer de quase oito décadas, aconteceram muitas transformações no Brasil e no mundo. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

indicam que a população brasileira é de aproximadamente 208 milhões de pessoas, sendo que 24,8% encontram-se entre zero e 17 anos. As pessoas de 60 anos ou mais, grupo considerado idoso conforme a legislação brasileira e a Organização Mundial de Saúde, correspondem a 15,4 % da população (IBGE, 2018).

Projeções do referido Instituto apontam para o progressivo aumento da população idosa concomitantemente com a diminuição do número de crianças e jovens, situações relacionadas à melhora nas condições de saúde e à queda da taxa de fecundidade, acompanhando uma tendência mundial. Em 2031, o número de idosos já será superior ao de jovens e o envelhecimento populacional prosseguirá ao longo do século, havendo uma projeção para 2055 de 34,8 milhões de jovens (0-14 anos) e de 70,3 milhões de idosos, ou seja, 202 idosos para cada 100 jovens (ibidem). O Brasil do futuro terá uma população envelhecida, como mostram os gráficos das pirâmides etárias:

PIRÂMIDES ETÁRIAS

As pirâmides etárias são gráficos que auxiliam visualizar a distribuição populacional por sexo (homens à esquerda e mulheres à direita) e faixas etárias – na base temos os mais jovens e no topo os mais velhos. É possível observar aos longos dos anos que, com o envelhecimento populacional e queda da fecundidade, o formato vai deixando de ser piramidal, o que é característico de países desenvolvidos.



Fonte: Retratos, a Revista do IBGE, fev. 2019, p. 22-23).

A longevidade é uma conquista para a humanidade, porém traz desafios principalmente em países que envelheceram sem terem superado problemas básicos, como é o nosso caso, nas áreas da saúde, emprego, moradia, entre outros. Em contraste com países da Europa onde a população começou a envelhecer quando já havia recursos disponíveis para atender às demandas que surgiam, em países pobres ou com má distribuição da riqueza o impacto social do envelhecimento tende a ser maior, podendo comprometer a qualidade de vida do indivíduo idoso (PAPALÉO NETTO e PONTE, 1996, p. 9).

Essas constatações apontam para a necessidade de reflexão sobre o futuro próximo e para o momento presente, a fim de que as necessidades advindas com o envelhecimento possam ser compreendidas e atendidas, propiciando ao idoso de hoje e ao idoso de amanhã uma vida digna, com qualidade e respeito.

Estamos vivendo mais, porém estamos vivendo melhor, com qualidade de vida? Como viver numa sociedade envelhecida e ter a garantia de direitos e de respeito? Como envelhecer de forma saudável, prolongando o máximo possível a independência e a autonomia? É preciso despertar a sociedade para o debate acerca dessas e outras questões ligadas ao envelhecimento humano, o qual traz inúmeros desafios em relação às políticas de saúde, previdência e assistência social, bem como no que se refere à moradia, emprego, educação, lazer, urbanismo e acessibilidade, além da própria dinâmica da família.

Entre as diversas instâncias da sociedade que podem e devem se envolver nessa reflexão, interessa-nos especificamente a escola, local de produção e divulgação do conhecimento, que atende todas as faixas etárias em seus diferentes níveis. Este texto pretende oferecer alguns subsídios para a atuação da escola diante dessa realidade, uma vez que, no Ensino Básico, trabalha diretamente e de modo prioritário com a parcela mais jovem da população, a qual irá vivenciar os efeitos do envelhecimento populacional. Através do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), atende também alunos idosos, cujas características de aprendizagem precisam ser observadas em suas peculiaridades. A universidade também tem importante função na formação de profissionais mais preparados para compreender e atender às demandas de uma sociedade que envelhece aceleradamente.

A relevância desse tema foi reconhecida na elaboração do Estatuto do Idoso, que traz em seu artigo 22: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria” (BRASIL, 2003, documento eletrônico).

A instituição escolar tem uma grande parce-

la de responsabilidade na formação do cidadão. A elaboração e execução de políticas públicas voltadas para o bem-estar da pessoa idosa e para a construção de uma sociedade inclusiva exige conhecimento sobre questões relacionadas ao envelhecimento bem como outras que dizem respeito a valores e atitudes. No espaço escolar, pessoas de todas as idades poderão realizar tais aprendizados, indo muito além do aprender a ler, escrever e contar, capacitando-se para assumir o protagonismo de sua história de vida e da luta por seus direitos.

As situações de educação não formal, presentes, por exemplo, em grupos de convivência para idosos, também podem se beneficiar com a ampliação de conhecimentos sobre o envelhecimento.

Ao abordar essa temática, iremos recorrer à gerontologia, área que estuda o envelhecimento dentro de uma visão global desse processo, a partir da contribuição de diversas áreas do conhecimento. Além de analisar questões relacionadas a perdas e ganhos que advêm com o avanço da idade, apresenta o resultado de pesquisas que são importantes para toda a sociedade e especialmente para a geração mais jovem, ao indicar os fatores que promovem um envelhecimento saudável.

Nesta breve revisão da literatura, recebe destaque a relação entre gerontologia e educação, na qual se insere a gerontologia educacional. Essa área pode atuar junto à educação dos idosos e da sociedade em geral, bem como na formação de profissionais para trabalhar com essa parcela da população. Pela via da educação poderá se modificar a visão negativa do velho e da velhice que ainda se mantém em nossa sociedade e auxiliar a pessoa idosa a conhecer e lutar por seus direitos (LINS, 2013, 2015).

Se desejarmos viver numa sociedade democrática, que respeite, acolha e favoreça a participação de todos os cidadãos sem distinção de raça, gênero, idade, sem “separações presunçosas”, como Zweig observou, precisamos reconhecer a necessidade de instrumentalizar e unir as diferentes gerações para agir nesse sentido, tendo a educação formal e informal um relevante papel nesse processo.

No atual contexto político e social, torna-se urgente valorizar, usufruir, divulgar e participar da



construção do conhecimento científico. Alvos de ataques por alguns setores, as ciências humanas, a educação e as universidades públicas são cada vez mais necessárias para dar conta da complexidade da sociedade do futuro.

Alguns conceitos básicos da Gerontologia

No decorrer do século XX, com os progressos na medicina e a melhoria nas condições gerais de vida, a morte em idades mais avançadas tornou-se uma possibilidade real. Em 1940, a expectativa de vida no Brasil era de 45,5 anos; em 1960 passou a ser de 52,5 anos e em 2017 chegou a 76 anos. O número de indivíduos centenários já supera a marca de 24 mil pessoas (IBGE, 2018).

A questão da longevidade sempre interessou à humanidade e pesquisas científicas têm sido intensificadas visando não apenas o prolongamento da existência, mas indicar como manter a qualidade de vida durante o envelhecimento. Além da questão da cura de enfermidades, a prevenção também passou a ocupar a atenção dos pesquisadores, que procuram conhecer tanto os fatores que podem comprometer a saúde física e mental quanto os fatores protetores, aqueles que favorecem a manutenção da saúde ou adiam o aparecimento de condições debilitantes.

Com o aumento da esperança de vida, duas

áreas se desenvolveram de modo especial, a gerontologia e a geriatria. A gerontologia estuda o envelhecimento sob seus múltiplos aspectos: biológico, psicológico, social, econômico, visando compreender o indivíduo em sua integralidade, enquanto que a geriatria é uma especialidade da medicina voltada para a prevenção e o tratamento das doenças (BODACHNE, 1998, p. 11).

O envelhecimento pode ser compreendido como um “fenômeno do processo de vida que, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, é marcado por mudanças bio-psico-sociais específicas, associadas à passagem do tempo” (VIEIRA, 1996, p. 52). Atinge a todos os seres humanos, entretanto acontece de maneira singular para cada indivíduo em função de fatores genéticos, ambientais e de estilo de vida, caracterizando-se como multidimensional. O envelhecimento é um processo que se desenrola ao longo da vida (LEHR, 1999, p. 28), começa com a concepção e termina com a morte (BODACHNE, 1998, p. 20).

Pode-se diferenciar o envelhecimento normal, fisiológico, do envelhecimento patológico, acompanhado de doenças, o primeiro sendo denominado senescência e o segundo senilidade (VIEIRA, 1996).

Ao considerar a saúde da pessoa idosa, faz-se necessário incluir o conceito de capacidade funcional, relacionada à manutenção da independência e da autonomia:

Envelhecimento saudável, dentro dessa nova ótica, passa a ser a resultante da interação multidimensional entre saúde física, saúde mental, independência na vida diária, integração social, suporte familiar e independência econômica. [...] O bem-estar na velhice, ou saúde num sentido amplo, seria o resultado do equilíbrio entre as várias dimensões da capacidade funcional do idoso, sem necessariamente significar ausência de problemas em todas as dimensões. (RAMOS, 2003, p. 794).

O nível de independência do idoso para as atividades do cotidiano pode ser avaliado através de escalas e servir como sinal de alerta para a existência de condições mais graves, já que a funcionalidade prejudicada pode acarretar síndromes geriátricas, entre as quais as demências, depressão, incapacidade comunicativa, quedas e imobilidade (MORAES, MARINO e SANTOS, 2009).

Um sentido ainda mais abrangente para o processo do envelhecimento está contido na concepção de envelhecimento ativo (WHO, 2005, p. 13). Essa proposta estimula a percepção do próprio potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo da vida e a participação contínua das pessoas idosas na sociedade em diversas áreas, conforme seus interesses e possibilidades.

A abordagem do envelhecimento ativo baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas mais velhas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e auto-realização estabelecidos pela Organização das Nações Unidas. Assim, o planejamento estratégico deixa de ter um enfoque baseado nas necessidades (que considera as pessoas mais velhas como alvos passivos) e passa ter uma abordagem baseada em direitos, o que permite o reconhecimento dos direitos dos mais velhos à igualdade de oportunidades e tratamento em todos os aspectos da vida à medida que envelhecem. Essa abordagem apoia a responsabilidade dos mais velhos no exercício de sua participação nos processos políticos e em outros aspectos da vida em comunidade. (ibidem, p.14).

A velhice, considerada como etapa final da existência, tem sido em diferentes épocas e culturas associada a doenças, incapacidade e inutilidade, principalmente ao se ter em mente idosos destituídos de algum poder econômico, político ou social. Embora essa conotação negativa permaneça em nosso meio, já é possível perceber uma mudança, na qual os conceitos de envelhecimento ativo e saudável têm influência. A velhice passa a se apresentar como uma fase normal da vida, ainda produtiva e realizadora, o que é muito significativo diante do envelhecimento populacional. Para Lehr (1999), o número cada vez maior de pessoas idosas exige que a sociedade se adapte e passe a aproveitar as capacidades e potenciais desse grupo.

Um alerta vem de Fonte (2002) no sentido de que o conceito de envelhecimento ativo rompe com estereótipos, porém também desloca a responsabilidade para o idoso sobre a sua sobrevivência de forma independente dos recursos públicos, o que desconsidera a realidade da maior parte da população.

A mudança na imagem da velhice traz novos termos para substituir a designação de “velho”, considerado pejorativo, passando a ser mais frequente

se utilizar idoso ou “terceira idade” ao se referir às pessoas com mais de 60 anos (RODRIGUES et al, 2010). Melhor idade, gerontoescente, adulto maior e sênior são outros termos também em voga. Esses conceitos podem ter uma abordagem mais aprofundada ao se resgatar a história social da velhice, seu significado cultural, os mitos e preconceitos sobre o envelhecimento e as diferentes “velhices” enquanto determinadas socialmente.

A idade estabelecida para o início dessa fase da vida deve-se a convenções sociodemográficas, sendo 60 anos nos países em desenvolvimento e 65 anos em países desenvolvidos. Embora a idade tenha a vantagem da objetividade, outros critérios podem ser levados em conta ao demarcar quem é o idoso, como gênero, classe social, saúde, educação, personalidade, história de vida e contexto sócio-histórico, uma vez que são determinantes de diferenças. Como destacam Boutique e Santos (1996, p.82): “as desigualdades do processo de envelhecimento estão ligadas, basicamente, às condições desiguais de vida e de trabalho a que estiveram submetidas as pessoas idosas”. Para Lehr (1999, p. 27), “o envelhecimento é também um destino social”.

Nesse sentido, a reforma da Previdência, em discussão no Brasil, tem recebido diversas análises, entre elas a de Veras (2019),¹ que expressa sua preocupação com o aumento da idade mínima e do tempo de contribuição para 40 anos para que o trabalhador receba a aposentadoria integral. Analisa que as pessoas poderão viver mais, porém estarão mais fragilizadas em função das doenças crônicas. Afirma que o ponto de corte etário é perverso e a renda do trabalhador também deveria ser considerada, pois os mais pobres serão penalizados com a reforma.

A população idosa se caracteriza pela heterogeneidade (NERI, 2008, p. 114). Podemos observar em nosso meio realidades diversificadas, com idosos ativos praticando atividades físicas, jogos e dança, por exemplo, outros mais restritos ao seu ambiente familiar e aqueles que necessitam de auxílio em cuidados básicos. Para as próximas décadas, os avanços na área da saúde e da tecnologia poderão trazer mais benefícios, no entanto mudanças já visíveis na estrutura tradicional das famílias e nas condições de aposentadoria, entre outras, irão atingir os futuros idosos.

Em gerontologia social, diversos autores como Moragas (2004) e Rodrigues, Rauth e Terra (2010) discorrem sobre envelhecimento normal e patológico associado aos conhecimentos da biologia, psicologia e sociologia. Doenças e limitações físicas são condições mais visíveis no idoso, no entanto, dificuldades em outras áreas também devem ser consideradas.

¹ Renato Veras é médico, professor, pesquisador e diretor da UnATI-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e concedeu entrevista para uma publicação da ABRASCO (Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva). Cf. referências.

Geralmente relacionadas a mudanças e perdas, como aposentadoria, viuvez, saída dos filhos de casa, diminuição dos contatos sociais e dos recursos financeiros, entre outras, são questões que podem dificultar a adaptação a uma nova fase da vida e comprometer a funcionalidade. Reside aí a importância de ampliar o conhecimento sobre as múltiplas variáveis que estão envolvidas e investir em medidas de prevenção, que podem começar desde a infância, estimulando o desenvolvimento de habilidades necessárias ao enfrentamento de situações de dificuldade e estresse. Não é suficiente acrescentar anos à vida, mas vida aos anos (SCHAEFER, 1975, apud LEHR, 1999).

Ao analisar o que denomina *status* da velhice, Moragas (2004, p.93) apresenta um quadro em que resume as características positivas e negativas que se observam nessa fase da vida. Apesar de alguns termos estarem relacionados à realidade da Espanha, país de origem desse sociólogo, podem ser utilizados com adaptações ao contexto brasileiro.

ÁREAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
BIOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Imunizado - Desenvolvido - Maduro - (Mulher) liberada, reprodução 	<ul style="list-style-type: none"> - Fraco - Doente - Limitado - (Mulher) Perda da capacidade de reprodução
PSÍQUICA	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio - Estável - Experimentado - Sereno 	<ul style="list-style-type: none"> - Lento - Inseguro - Desmemoriado - Confuso
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Liberado do trabalho obrigatório - Disponibilidade de tempo - Menor número de responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Perda do poder de trabalho - Limitação de contatos sociais - Menor influência e menor poder social
ECONÔMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Previdência – Pensão vitalícia - Assistência sanitária gratuita - Vantagens fiscais - Serviços gratuitos em espécie 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de pensões insuficientes - Maior necessidade de assistência sanitária - Impostos crescentes - Perda do poder aquisitivo

CARACTERÍSTICAS DO “STATUS” DA VELHICE

Ao analisar os impactos da longevidade na sociedade, na vida da pessoa idosa e de sua família,

Lehr (1999) afirma que o envelhecimento saudável é o resultado de um processo ao longo da vida e decorre sobre fatores que podem influenciá-lo. Além de evitar situações de riscos à saúde, é necessário promover cuidados preventivos, nutrição adequada, atividades físicas e mentais, estímulo ambiental e socialização. A atitude da sociedade deve ser positiva em relação ao envelhecimento e à pessoa idosa para efetivamente promover seu bem-estar. Políticas públicas precisam se direcionar para manter e aumentar as competências do idoso e sua independência, promover programas de reabilitação quando necessário e, diante do idoso já fragilizado e dependente, investir no cuidado (ibidem, p. 32).

No curso dos estudos da psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento, Neri (2008) reflete especialmente sobre a proposta de ciclos da vida de E. Erikson (1963) e do paradigma de desenvolvimento ao longo da vida (*life-span*) de P. Baltes (1987), os quais denotam grande influência na mudança de visão acerca da velhice, pois orientam para os ganhos nessa etapa do ciclo vital e não apenas para as perdas. Desenvolvimento e envelhecimento humano são considerados como processos paralelos, que seguem ao longo de toda a existência.

Scoralick-Lempke e Barbosa (2012), ao analisar a perspectiva *life-span*, destacam a educação entre as estratégias de promoção do desenvolvimento e do envelhecimento bem sucedido, observando que novas aprendizagens otimizam as capacidades cognitivas. Nesse sentido, deve-se ressaltar que o resultado de pesquisas sobre as condições de deterioração da capacidade cognitiva indicam a escolaridade e a atividade intelectual como fatores protetores em relação a demências (PARENTE et al, 2009).

Essas reflexões evidenciam a importância da gerontologia ao congregar as contribuições de diversas áreas do conhecimento e proporcionar uma visão global da pessoa idosa e do processo de envelhecimento, especialmente útil quando se pretende trabalhar junto a essa população e ao público em geral.

Gerontologia e Educação

A gerontologia social aborda os aspectos não orgânicos do envelhecimento, entre os quais a dimensão educacional. Para Lins (2015), ainda há maior ênfase a pesquisas que tratam das doenças associadas ao envelhecimento, sendo que a gerontologia social apresenta estudos sobre aspectos sociais, psicológicos, educacionais, éticos, econômicos, ambientais, legais e políticas públicas, que podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre esse processo e auxiliar na desconstrução de mitos e estereótipos.

Considerando a relação entre educação e gerontologia, Cachioni e Neri (2004, p. 100) afirmam que a discussão sobre o conteúdo e o formato da

educação dirigida às pessoas idosas e a formação dos profissionais responsáveis pela mesma encontram-se no âmbito da gerontologia educacional, um campo interdisciplinar.

Segundo Lins (2015), a gerontologia educacional brasileira se encontra em estado embrionário de desenvolvimento devido a sua invisibilidade no meio acadêmico. Para mudar essa situação é indispensável construir uma nova visão da velhice e do envelhecimento, mais positiva, por parte de todos os envolvidos, inclusive da própria pessoa idosa. A autora apresenta três áreas de atuação da gerontologia educacional: 1) a educação de adultos maiores (idosos); 2) a educação da população e de idosos sobre o envelhecimento; 3) a formação de profissionais para trabalhar de forma direta ou indireta com os idosos. Essas áreas serão analisadas a seguir, considerando as ideias da referida pesquisadora.

Regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a *educação de idosos* no ensino regular é oferecida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio.

Lins (ibidem, p. 5) pondera que inexistente uma Política Nacional de Educação da Pessoa Idosa e os programas educacionais atuais não atendem às necessidades formativas desse segmento da população, observando-se que muitos se direcionam à participação e recreação e não poderiam ser chamados de “educação”.

No âmbito da *gerontologia educativa*, encontram-se programas não formativos como os das Universidades Abertas à Terceira Idade (UnATIs), que ainda são em número limitado e atendem um tipo específico de idosos, porém se observam lacunas quanto à educação da população em geral e dos mais velhos sobre o envelhecimento e a velhice. A autora também aponta o uso de eufemismos para designar a pessoa idosa por parte da sociedade em geral, incluindo a mídia, a academia e o próprio idoso, o que reforça a imagem negativa da velhice e do velho e pode contribuir para o desinteresse pelo trabalho e pela pesquisa voltados a essa fase da vida.

Ainda segundo Lins (ibidem), são escassos os

estudos sobre os idosos por parte de pesquisadores da área de humanas, o que se reflete na ausência de profissionais com formação específica e de conhecimentos sobre o envelhecimento, características e necessidades educacionais dos idosos entre os docentes que já atuam junto a essa parcela da população. Nessa categoria da *gerontologia acadêmico-profissional*, já se encontra em cursos de graduação e pós-graduação a possibilidade de ter o formador dos profissionais que irão trabalhar com idosos direta ou indiretamente.

Cachioni e Todaro (2016, p. 194), nessa linha de pensamento, discutem alguns aspectos relacionados à Política Nacional do Idoso - PNI (BRASIL, 1994). Ao analisar a EJA, as autoras verificam que a sala de aula se caracteriza pela heterogeneidade, agrupando alunos de diferentes faixas etárias e histórias de vida. O programa educacional não leva em consideração as especificidades dos alunos idosos e os estudos indicam que é necessário diversificar e ampliar as intervenções metodológicas, bem como capacitar os professores para lidar com a diversidade, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, adequar estratégias e materiais didáticos, assim como conhecer o processo de envelhecimento e a velhice, o que favorecerá a eliminação de preconceitos e estereótipos sobre essa fase do ciclo vital.

Ao refletir sobre as UnATIs, Cachioni e Todaro (ibidem, p.181-183) destacam que o idoso busca conhecimento e realização pessoal, é um sujeito ativo da sua aprendizagem e pode participar da elaboração das atividades, que devem partir de suas necessidades e interesses para que os programas sejam efetivamente significativos.

A partir da análise dessas duas realidades, as autoras comentam que “é um lamentável equívoco considerar a educação de idosos na mesma perspectiva utilizada em outras etapas da vida” (ibidem, p.182)

Em relação ao proposto no artigo 22 do Estatuto do Idoso, as autoras percebem apenas iniciativas isoladas e pouco registradas. Entre as pesquisas levantadas, Carvalho e Horiguela (2007, apud Cachioni e Todaro, 2016, p.187) verificaram que os professores, em geral, concordam com a sua importância, no entanto não encontraram tópicos sobre o assunto nos planos de ensino.

O rápido envelhecimento da população brasileira não está sendo acompanhado pelo necessário aumento do número de disciplinas voltadas para essa realidade nas instituições de ensino superior, o que sugere, ainda de acordo com as autoras, que a relevância desse assunto ainda não está clara para a sociedade (ibidem, p.191). Conteúdos relacionados ao envelhecimento concentram-se no curso de medicina e possuem enfoque na doença em detrimento de outros aspectos que compõem a totalidade desse processo e do indivíduo idoso.

A educação tem um papel central para que a PNI seja concretizada e a gerontologia educacional pode contribuir de forma significativa para a elaboração e implementação de políticas direcionadas aos idosos e políticas educacionais que levem ao empoderamento das pessoas mais velhas (LINS, 2015, p. 3).

Tanto na sala de aula da EJA, na universidade da terceira idade ou nos centros de convivência, a interação com pessoas da sua idade e com as demais gerações possibilita ao idoso ampliar e melhorar o contato social, diminuir a solidão, estimular habilidades cognitivas e novas aprendizagens, entre as quais se encontra a percepção de seus direitos e deveres enquanto cidadão.

Conhecer seus direitos é o primeiro passo para que a pessoa idosa possa garanti-los e assim vivenciar um envelhecimento digno. Nesse sentido, a relação entre educação e gerontologia evidencia-se como fundamental. À medida que a sociedade envelhece, mudam as necessidades e surgem novas demandas, entretanto não se pode perder de vista o fundamental: manter a qualidade e a dignidade da vida humana. Essa parcela da população precisa ser incluída nesse debate.

A temática do envelhecimento no contexto escolar: alguns encaminhamentos

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89). À medida que a sociedade se transforma, os múltiplos objetivos e demandas que a escola comporta são amplificados. Faz-se necessário pensar na educação mirando também o futuro:

O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente. (RODRIGUES, 2019, documento não paginado).



Esses objetivos da educação precisam ser levados em conta ao se refletir sobre a inserção do tema do envelhecimento no currículo escolar. Além de conteúdos específicos, evidencia-se o estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes por parte dos alunos, que irão se refletir na sua condição pessoal, no relacionamento social e na construção da cidadania.

Educar crianças para que possam vir a desenvolver atitudes respeitadas em relação aos idosos, propiciar a elas situações de busca para se colocar no lugar do outro e criar oportunidades na escola para refletir sobre os preconceitos quanto à velhice e ao envelhecimento, significa contribuir para a constituição de um verdadeiro cidadão crítico, ciente de seus deveres e direitos e, também, para a construção de uma sociedade mais justa e mais plural (Todaro, 2008). Além disso, informar sobre o processo de envelhecimento, em longo prazo, pode propiciar a aquisição de hábitos mais saudáveis de vida, como alimentação saudável, prática regular de exercícios físicos, etc. – atitudes que podem influenciar positivamente o processo de envelhecimento. (CACHIONI e TODARO, 2016, p.188).

As autoras relatam que são escassas as pesquisas sobre a temática do envelhecimento no contexto escolar e destacam algumas iniciativas em seu

artigo (ibidem, p. 185-187):

- Documento elaborado pelo Conselho Estadual dos Direitos do Idoso do Estado do Paraná, denominado Projeto Envelhecer, com sugestão de temas e propostas metodológicas para os professores da rede pública de ensino. Apresenta a Mobilização Paranaense sobre Envelhecimento (MOVE). As autoras não localizaram relatos sobre a implantação e acompanhamento dessa proposta.²

- Souza, 2008: levantamento de conteúdos sobre envelhecimento em livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental em uma escola pública do Paraná.

- Todaro, 2008: desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando a mudança de atitudes em relação aos idosos por parte de crianças de escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo.

- Lopes e Park, 2007: investigação da representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento.

- Gvozd e Dellaroza, 2012: investigação da percepção sobre a velhice junto a alunos da sexta série de uma escola pública no norte do Paraná.

Uma contribuição nesse sentido foi proporcionada pelo Coletivo de Aposentados do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC). Considerando a necessidade de ampliar a reflexão sobre a temática do envelhecimento junto às novas gerações e incentivar a concretização do proposto no artigo 22 do Estatuto do Idoso, os professores aposentados desenvolveram um projeto em 2004 que incluiu a elaboração de planos de aula e pesquisas em sites de busca sobre iniciativas já existentes, originando um material que se encontra disponibilizado no site do SISMMAC.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná também oferece sugestões para as escolas, que podem ser encontradas na página destinada a educadores no site desse órgão. Entre os materiais, estão cartilhas, dados sobre o envelhecimento, vídeos, sugestões de filmes e links com informações sobre saúde, direitos e lazer.

A vice-presidente da Associação Nacional de Gerontologia (ANG), Tereza Lins, tem liderado uma campanha para a Educação para o Envelhecimento como um direito de todos. A ANG e o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI) fizeram contribuições para o Ministério da Educação quanto ao cumprimento do artigo 22 do Estatuto do Idoso, para serem incluídas na Base Nacional Comum Curricular (Jornal da 3ª Idade, 2017). São ações que precisam ser acompanhadas.

No que se refere à inserção da temática do

envelhecimento nos currículos escolares, o presente artigo não visou contemplar um levantamento exaustivo sobre atividades e recursos pedagógicos, mas auxiliar a reflexão sobre o assunto. É possível verificar que as pesquisas precisam ser incentivadas para que se tenha conhecimento do que está sendo efetivamente realizado nas escolas e quais fatores impedem ou dificultam a sua execução, ampliação ou divulgação. Da mesma forma, no contexto maior, envolvendo os órgãos públicos responsáveis pela educação, faz-se necessário investigar como está ocorrendo a concretização da Política Nacional do Idoso, cujos objetivos se estendem a toda a sociedade. Essas são situações que exigem, primeiramente, uma tomada de consciência sobre a importância do tema e sua urgência frente a uma população que envelhece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do envelhecimento desperta inesgotáveis análises. Os aspectos levantados neste artigo, fundamentados principalmente em estudos da gerontologia, evidenciam que o envelhecimento da população implica em que o idoso emergja de uma situação de invisibilidade e se torne também protagonista de um novo tempo e de uma sociedade que exige diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes.

A educação gerontológica é apresentada como um dos principais encaminhamentos para o empoderamento dessa parcela crescente da população. No atual contexto brasileiro, é imperativo que a sociedade se mobilize e atue para garantir direitos indispensáveis para a qualidade de vida de todos os seus membros. No caso específico dos idosos, entre outras situações, duas podem ser destacadas: a reforma da Previdência e a diminuição da participação da sociedade civil no Conselho Nacional do Idoso (CNI).

O CNI esteve em vias de ser extinto e teve sua estrutura e funcionamento alterados pelo Decreto 9.893/2019 (BRASIL, 2019). Entre as mudanças, está a redução do número de participantes e da carga horária das reuniões para debater e implementar políticas públicas para os idosos. A edição da 5ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa que deveria ocorrer em 2019 foi cancelada.

Em relação à Previdência, os estudos que apontam as determinantes sociais do envelhecimento e a heterogeneidade da população idosa sugerem que a reforma irá trazer dificuldades para os trabalhadores cujas atividades exijam maior desgaste físico, entre outras variáveis presentes ao longo da vida e que já ocasionaram condições diferenciadas na qualidade do seu desenvolvimento e envelhecimento.

2 Cf. reportagem do jornal Gazeta do Povo (2009) sobre a sétima edição da MOVE, incluída nas referências.

A longevidade, num país marcado pela desigualdade social como o nosso, significa para as camadas mais pobres da população ter que conviver com doenças crônicas e depender do Sistema Único de Saúde (SUS), cada vez mais sucateado. Quando comparada com a situação atual, a condição de aposentadoria das próximas gerações é uma incógnita.

Em diversas instâncias, pessoas e entidades estão lutando pelos direitos dos idosos de hoje e de amanhã. É necessário que o próprio idoso esteja engajado nessa luta e conhecer seus direitos é o primeiro passo. Para isso, as contribuições da gerontologia à educação

e ao trabalho escolar mostram-se de extrema importância. Idoso ativo não pode significar apenas o idoso produtivo e consumidor, mas aquele que age de forma consciente para transformar a realidade e construir uma sociedade para todas as idades.

Quanto à inserção de conteúdos sobre envelhecimento nos currículos, embora existam iniciativas e materiais à disposição, observa-se que há necessidade de maiores investigações sobre os fatores que parecem adiar a sua implantação definitiva. Trata-se de um questionamento que não se restringe ao trabalho pedagógico propriamente dito, mas deve alcançar o poder público em todas as esferas.

Ter um novo olhar sobre os idosos, como cidadãos e como sujeitos de suas aprendizagens, com experiências que devem ser conhecidas e valorizadas, é essencial para que transformações aconteçam em todos os âmbitos. Essa é uma construção que precisa ser incentivada a fim de que a pessoa idosa (qualquer um de nós, no presente ou no futuro) assuma o protagonismo de sua história.



Referências Bibliográficas:

BODACHNE, L. **Princípios Básicos de Geriatria e Gerontologia**. Curitiba: Champagnat, 1998.

BOUTIQUE, N. C.; SANTOS, R. L. A. Aspectos Socioeconômicos do Envelhecimento. In: PAPALETTO NETTO, M. **Gerontologia, a Velhice e o Envelhecimento em Visão Globalizada**. São Paulo: Atheneu, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19/09/2019.

_____. **Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.741.htm: Acesso em: 07/10/2019.

_____. **DECRETO Nº 9.893, DE 27 DE JUNHO DE 2019**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9893.htm. Acesso em: 22/10/2019.

CACHIONI, M.; NERI, A.L. **Educação e gerontologia: desafios e oportunidades**. Passo Fundo, RS: RBCEH, Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CACHIONI, M.; TODARO, M.A. Política Nacional do Idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. In: **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, cap. 5, p. 175-198, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/161006_livro_politica_nacional_idosos_capitulo5.pdf. Acesso em 15/10/2019.

CRUZ, P. Brasil completa 70 anos de país do futuro. In: **Brasil Econômico**. São Paulo: 28/01/2011. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/brasil-completa-70-anos-de-pais-do-futuro/n1237971251598.html>. Acesso em: outubro/2019.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1998.

FONTE, I.B. **Diretrizes Internacionais para o envelhecimento e suas consequências no conceito de velhice**. XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, MG: 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/4580319/Diretrizes_Internacionais_para_o_Envelhecimento_e_suas_Consequ%C3%BC%C3%AAs_no_Conceito_de_Velhice. Acesso em: 25/10/2019.

FRANCO, A.P. **Idoso precisa conhecer melhor os seus direitos**. Gazeta do Povo, Caderno Vida e Cidadania. Curitiba: 09/09/2009. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/idoso-precisa-conhecer-melhor-os-seus-direitos-btg66szgrsh98xczc52joehce/>. Acesso em: 24/10/2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e moradores 2018**. Pág. 7. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf. Acesso em: 11/10/2019.

_____. Caminhos para uma melhor idade. In: **Retratos, a revista do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, p. 18-25, fevereiro de 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf. Acesso em: 10/10/2019.

LEHR, U. A Revolução da Longevidade: impacto na sociedade, na família e no indivíduo. In: **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**. Porto Alegre, vol. 1, p. 7-35, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4649/2566>. Acesso em: 17/10/2019.

LINS, T. **A ANG Brasil quer alterar o texto do Projeto de Lei da profissão de gerontólogo**. [Entrevista concedida a] Jornal da 3ª Idade, on line: 11/06/2017. Disponível em: <http://www.jornal3idade.com.br/?p=13835>. Acesso em: 01/10/2019.

_____. **Gerontologia educacional: que??** IV Congresso Internacional de Envelhecimento Humano. Campina Grande, PB: Anais [...], setembro de 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_EV040_MD2_SA1_ID2095_04082015003710.pdf. Acesso em: 15/10/2019.

_____. **Gerontólogo educacional brasileiro: a construção do modelo brasileiro**. Revista Kairós Gerontologia. São Paulo: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, 16(3), p. 117-140, jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/18528/13717>. Acesso em: 22/10/2019.

MORAES, E.N.; MARINO, M.C.A.; SANTOS, R.R. **Principais síndromes geriátricas**. Belo Horizonte: Revista Médica de Minas Gerais, on line, vol. 20.1, 2009. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/383>. Acesso em: 16/03/2018.

MORAGAS, R.M. **Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 2. ed., 2004.

NERI, A.L. **Palavras-chave em Gerontologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 3. ed., 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Resumo: Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Genebra: OMS, 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf;jsessionid=AB7267B960F34DD881379D05B6292BF2?sequence=6. Acesso em: 16/10/2019.

PAPALEO NETTO, M.; PONTE, J.R. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: PAPALEO NETTO, M. **Gerontologia, a Velhice e o Envelhecimento em Visão Globalizada**. São Paulo: Atheneu, 1996.

PARENTE, M.A.M.P.; SCHERER, L.C.; ZIMMERMANN, N.; FONSECA, R.P. **Evidências do papel da escolaridade na organização cerebral**. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, vol 1, nº 1., p. 72-80, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v1n1/v1n1a09.pdf>. Acesso em: 23/10/2019.

RAMOS, L. R. **Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo**. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, 19(3), p. 793-798, mai./jun., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n3/15882.pdf>. Acesso em: 24/09/2018.

RODRIGUES, N.C.; RAUTH, J.; TERRA, N.L. **Gerontologia Social: para Leigos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2. ed., 2010.

RODRIGUES, Z.B. **Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica**. Portal Educacional [1999 – 2019]. Disponível em: <https://www.educacional.com.br/articulas/imprimirOutros.asp?artigo=artigo0056>. Acesso em: 11/10/2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Dia a Dia Educação**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>. Acesso em: 24/10/2019.

SISMMAC. **Planos de Aula**. Disponível em: <http://sismmac.org.br/resultado-busca-arquivo/>. Acesso em: 15/10/2019.

SCORALICK-LEMPKE, N.N.; BARBOSA, A.J.G. **Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span**. Campinas, SP: Estudos de Psicologia, 29(Supl.), p. 647-655, out./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/01.pdf>. Acesso em: 23/10/2019.

VERAS, R. **“É uma violência o Estado não permitir que os idosos envelheçam em paz”**. [Entrevista concedida a] André Antunes. ABRASCO, Rio de Janeiro, 28/02/2019. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/opiniao/e-uma-violencia-muito-grande-o-estado-nao-permitir-que-os-idosos-envelhecem-em-paz-diz-renato-veras/39857/>. Acesso em: 20/010/2019.

VIEIRA, E.B. **Manual de Gerontologia: Um Guia Teórico-Prático para Profissionais, Cuidadores e Familiares**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

WHO, World Health Organization. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: http://dms.ufpel.edu.br/ares/bitstream/handle/123456789/232/5%20%202005%20%20envelhecimento_ativo.pdf?sequence=1. Acesso em: 16/10/2019.

ZWEIG, S. **Brasil, País do Futuro**. Versão para e-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/paisdofuturo.pdf>. Acesso em: outubro/2019.



A relação do PNE de 2014 com a estratégia 2020 do banco mundial: Uma análise crítica

Viviane Aparecida Bastos Pampu

Licenciada em Pedagogia pela UFPR, Mestranda em Educação pela UFSC.

Membro da direção do SISMMAC e professora nas Escolas

Municipais Maria Dallagassa e Professor Osvaldo Arns.

E-mail: vivianepam@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar elementos para desvendar parte da lógica que existe dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) que está relacionada com o modelo de trabalho gerencial que vem sendo gestado dentro da educação pública no intuito de privatizá-la.

Palavras-chave: *Plano Nacional de Educação, financiamento, trabalho gerencial, metas*

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado por meio da lei 13005/2014, além de pretender apresentar diretrizes para a educação brasileira, introduz uma série de metas para a educação no próximo decênio. Ponto polêmico no PNE é a definição do financiamento para a educação. Na lei, a educação pública não é necessariamente gratuita e também o conceito de público definido no documento permite o investimento público na iniciativa privada. Diante disso, neste artigo procuramos evidenciar o alinhamento dessa lei com o modelo gerencial empresarial implantado no campo educacional através da atuação sistemática de Organismos Multilaterais¹.

Para evidenciar essa consonância será realizado um comparativo do PNE da lei 13005/2014 com o Documento: *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development. Education Sector Strategy 2020* publicado em 2011 e produzido pelo Banco Mundial, o documento citado só está disponível em inglês, portanto realizamos a livre tradução do documento e referenciamos o documento em língua inglesa. Buscaremos, a luz de uma concepção materialista dialética, identificar nuances da lógica gerencialista do Estado presentes no documento do Banco Mundial e reafirmados no PNE Brasileiro, considerando a Reforma do Estado Capitalista da década de 1990 como alicerce do gerencialismo na educação pública brasileira.

1. A Reforma do Estado e a Introdução da Lógica Gerencial

Sob a influência do processo de mundialização do capital, se torna necessária a Reforma do Estado. Implantada desde meados da década de 1990, medidas de racionalização foram inseridas na gestão das políticas públicas:

A crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou impenetrável a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia

nacional se torne internacionalmente competitiva (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 1).

Um aspecto central nessas reformas é o atrelamento do financiamento à avaliação do desempenho e ao incremento da produtividade. Uma diretriz de expansão da oferta dos serviços a baixo custo se materializa pela combinação de corte de despesas públicas com um modelo gerencialista centrado em resultados. São propostos critérios de avaliação e produtividade que, em tese, objetivariam uma melhoria da qualidade do serviço público.

A orientação ideológica das ações reformadoras foi amparada pelo argumento de combate à burocracia, morosidade e ineficiência dos serviços no setor público. A produtividade e uma suposta qualidade passaram a orientar as práticas educacionais, submetendo-as a critérios quantitativos, indicadores e ranqueamentos. A estabilidade dos trabalhadores do Estado passará a ser nomeada como algo que impede a melhoria da produtividade. O sistema de previdência social estabelecido na Constituição Federal de 1988 com aposentadoria sem idade mínima e o estabelecimento de carreiras e regimes estatutários no serviço público serão considerados vilões para o desenvolvimento do país. Segundo Bresser Pereira, a Constituição Federal de 1988 foi um retrocesso histórico do ponto de vista da administração do Estado:

Na verdade ele foi o resultado, em primeiro lugar, de uma visão equivocada das forças democráticas que derrubaram o regime militar sobre a natureza da administração pública vigente. Na medida que no Brasil, a transição democrática ocorreu em meio à crise do Estado, esta última foi equivocadamente identificada pelas forças democráticas como resultado, entre outros, do processo de descentralização que o regime militar procurava implantar (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 10).

Bresser Pereira foi Ministro de Administração do Governo Fernando Henrique Cardoso². Ele vai ser figura central na aplicação da reforma do MARE³. Faz uma análise de que no período da abertura democrática as forças contra o regime militar chegaram à conclusão de que a crise do Estado seria consequência da forma de administração militar, pois nesse período, os militares já tentavam descentralizar alguns serviços. Na opinião dele, isso induziu as forças

¹ Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS, Grupo Banco Mundial.

² O Governo Fernando Henrique, também chamado Governo FHC, teve início com a posse da presidência em 1º de janeiro de 1995, e terminado em 1º de janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume.

³ Durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Luis Carlos Bresser Pereira, então ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) delineou os principais elementos do dito Novo Estado Brasileiro, buscando a adequação da administração pública nacional a critérios da então moderna administração gerencial.

contra o regime a tentar fazer o inverso, dando muitas responsabilidades ao estado na Constituinte por exemplo. Embora ele tenha acertado de que as forças democráticas erraram na análise de colocar a conta da crise somente na administração dos militares, ele omite o que seria em nossa opinião o central, que é considerar que a crise não é somente do Estado mas sim uma crise econômica oriunda da lógica sistêmica de reprodução do capital.

Quando falamos em direitos sociais, em Estado e em diferentes governos e regimes é comum ignorarmos a estrutura dessa sociedade. Ou seja, ao olharmos para o que Marx se referia como superestrutura da sociedade que nada mais são do que as formas de tomada de decisão, as regras, e a consciência social, esquecemos que existe um sistema econômico que pode determinar essas relações que é a divisão social em classes distintas, detentores dos meios de produção e trabalhadores que só possuem a sua força de trabalho.

É sabido que nesta sociedade de vendas e mais vendas de mercadorias a lógica da propriedade privada precisa ser mantida e inevitavelmente gera a concentração de propriedade nas mãos de poucos em detrimento de todos os outros seres humanos.

Nessa sociedade, como bem desvelou Karl Marx em O Capital, os detentores dos meios de produção buscam incansavelmente aumentar a sua produtividade e se manter competitivos no mercado para poder, ao vender seu produto, realizar de fato o ganho que obtém com a exploração dos trabalhadores que empregam. Nessa corrida pelo aumento da produtividade, os detentores dos meios de produção precisam investir cada vez mais em maquinários e tecnologia e assim podem acabar reduzindo a sua taxa de lucro no mercado, gerando crise em sua produção e correndo risco de grande desvalorização de seu patrimônio em pouco tempo. Essa lógica não ficará somente no sistema produtivo, mas também irá se reproduzir no sistema bancário, na bolsa de valores e no mercado de ações dessas grandes empresas. Na lógica da concorrência imposta pela dinâmica do capital, diferentes detentores de meios de produção se debruçam incansavelmente em explorar mais a força de trabalho e baratear a sua produção, para isso precisam da intervenção do Estado, mudanças em leis e direitos que possam garantir a sua lógica

de expansão, pois na sociedade do capital, quem não cresce pode decair profundamente. Diante desse rápido e sucinto resumo é possível inferir aqui que este Estado é um Estado de classes, não é neutro, governa para manter a propriedade privada e colaborar na organização social de forma a evitar e administrar as inevitáveis crises cíclicas do capital. Portanto, não é à toa que as reformas como a Reforma do Estado na década de 1990 vêm para dar respostas à crise do capital e não somente à crise administrativa como querem nos fazer crer.

Montanho e Duriguetto definem a financeirização do capital como resposta a crise do Petróleo em 1972 e a falência do modelo Keynesiano vigorante até então da seguinte forma:

A financeirização é resultado da queda das taxas de lucro dos investimentos na produção e no comércio, o que produziu uma disponibilização de capital na esfera da circulação sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário. Esse capital-dinheiro é remunerado através dos juros (bancos, companhias de seguros, fundos de pensão) e não é investido na produção, passando a constituir a fonte crescente de riqueza dos capitais rentistas. A financeirização do capitalismo contemporâneo também se sustenta no capital fictício (mercado acionário das empresas



proprietárias de contas de fundos de investimento e de títulos de dívidas públicas). O crescimento dos rendimentos advindos desses títulos de propriedade é de caráter nitidamente especulativo (não se aplica na produção, mas circula por onde mais conseguir se valorizar, captando mais juros) [...] No atual contexto de mundialização da economia, os grupos industriais transnacionais articulados em instituições financeiras passam a exercer o comando da acumulação. Trata-se da configuração de um bloco imperial formado a) pelos estados mundialmente hegemônicos, b) pelas entidades intergovernamentais e privadas de controle do fluxo mundial de capital (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Clube de Paris, Banco Interamericano de Desenvolvimento e c) pelas grandes corporações globais e empresas monopolistas transnacionais. Exercer o comando da acumulação significa dizer que, a partir dos anos 1970, a nova dinâmica da acumulação capitalista entrou em confronto com o regulacionismo dos regimes de Welfare State (2011, p.187).

Mesmo diante da globalização o capital precisa dos Estados nacionais para regular e organizar a dinâmica dos diferentes países na lógica globalizante mundial e se encarrega de reformar por exemplo a educação para garantir a formação de força de trabalho de acordo com a demanda imediata do capital. Além disso, são os Estados nacionais os capazes de desregular e flexibilizar as leis trabalhistas, promover a liberalização do comércio, e privatização de empresas antes nacionais, ampliando o mercado de possibilidades de investimentos globais. Daí vem a necessidade de reforma do Estado em 1990 por exemplo, ela se apoiou no discurso da agilidade administrativa e técnica e os argumentos foram encontrados no setor privado e nas teorias administrativas. Diante dessa reforma do Estado é importante identificarmos e localizarmos no tempo o conceito de gerencialismo que de certa maneira começa a aparecer com mais na administração do Estado brasileiro a partir da Reforma do MARE e vai se intensificar nos anos 2000 em diante.

Cunhamos a expressão estado gerencial em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e Jhon Mahor (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes [...]. Os pressupostos compartilhados de liberar as forças do mercado do controle do estado: libertar o consumidor da carga de impostos, e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e



organizações internacionais ao longo deste período, frequentemente conceituando como neoliberalismo ou neoliberalização [...] De fato, o que nós (segundo Politt, 1993) denominamos de gerencialismo [...] e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento... (NEWMAN, 2012, p.354).

O texto acima descreve a reforma do Estado da Grã-Bretanha, mas sua lógica se aplica também e reforma de Estado brasileiro, pois no desenvolvimento do capitalismo nosso país desenvolveu-se mais tardiamente e as receitas de medidas anti crise do centro do capital são recauchutadas por aqui.

O Gerencialismo apresenta nova forma de administrar o Estado e impele, nesta administração, lógicas de ação de tipo empresarial, promove o setor privado como política pública. Essas práticas subordinam progressivamente a

educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência.

A autonomia controlada emerge como opção preferencial para o alcance de resultados. Isso se inscreve no processo de mudança do papel do Estado, que passa da condição de provedor para a de regulador ou de auditor que avalia resultados à distância por intermédio de controles cada vez mais centralizados. A busca de resultados dentro da política de qualidade acaba por estimular mudanças significativas no trabalho dentro do setor público.

Enquanto na Europa e EUA, países do centro do capital, afetados pela Crise do Petróleo da década de 1970, apresentam como saída para a falência do Estado de Bem Estar Social a lógica neoliberal, ou a administração gerencial, no Brasil da mesma década de 1980 a demanda não estava clara e a pressão social faz ampliar direitos. Porém não demora muito para essa lógica aparecer por aqui. Bresser Pereira argumenta que na CF de 1988 os administradores do Estado não perceberam que não dava para voltar ao populismo da década de 1950 que era preciso ao contrário modernizar e flexibilizar a administração do Estado segundo a lógica gerencial. Para ele apenas o núcleo estratégico como Legislativo, Judiciário, Presidência e Ministérios deveriam ser estatais e dividir-se em administração burocrática e gerencial. As atividades exclusivas como polícia, fiscalização e regulamentação e seguridade social deveriam ser estatais, mas serem administradas pela lógica gerencial. E serviços chamados de não exclusivos como Universidades, Hospitais, Centros de pesquisa e Museus deveriam passar a ser públicos, porém não estatais e ter uma administração gerencial. Para finalizar, empresas estatais deveriam se tornar privadas com administração gerencial, neste caso frisando que as empresas prosperariam e seriam mais eficientes se controladas pelo mercado e não pelo Estado (BRESSER PEREIRA, 1996, p.20).

A dinâmica do setor público passa aos poucos a incorporar a lógica neoliberal, e isso não se dá somente no método gerencial, isso incorre também como já citamos acima na lógica de propriedade. Desta forma a escola pública e seu conceito de público é enxertado de outra dinâmica. O que é público não necessariamente é estatal, podendo haver investimento direto do Estado na iniciativa privada para gerar serviços públicos que serão administrados de forma empresarial. Alguns serviços ao longo dos anos passam a ser oferecidos e administrados por Organizações Não Governamentais e Organizações Sociais e não direta-

mente por órgãos estatais. Isso permitirá duas coisas: nos impor de forma mais drástica a lógica gerencial empresarial, e abrir mercado de capital e possibilidade de produção de mais valia em serviços que anteriormente eram estatais e feitos por trabalhadores do Estado que não produtores de mais valia, pois seu trabalho não visava lucro. Desta forma, a privatização e terceirização de serviços públicos poderá garantir um nicho importante de mercado ao desenvolvimento e reprodução de capital. A educação então passa a ser ofertada para clientes, e os cidadãos passam a ser consumidores. Essa lógica é impelida na educação mesmo nas que ainda possuem administração direta do Estado. Desta forma vão ficando cada vez mais complexas essas relações gerenciais e vão através de reformas e acordos internacionais, ocupando espaço do serviço público brasileiro.

Saint-Martin argumenta que não são apenas os mecanismos do neoliberalismo para a “boa governança” que contribuem para esse aumento, é também a abertura de alguns governos para esse tipo de especialidade (conhecimento econômico/ contabilidade) e a permeabilidade do setor para com especialistas de fora: “[...] ha uma íntima relação entre o desenvolvimento de um certo campo do conhecimento social- no nosso caso a consultoria administrativa e a abertura das instituições estatais para a utilização de tal conhecimento” [...] e aqui que os governos e agencias de desenvolvimento [...] com os consultores corporativos, têm executado um papel crucial na formatação das condições para o fornecimento da educação, enquanto constitucionalizam o liberalismo de mercado em políticas e estruturas de regulamentação entre territórios dos estados nacionais. [...] Como poderíamos avaliar o rápido crescimento entre atores privados e seus interesses em um setor como o da educação? [...] na medida em que o estado se despoja das atividades que tradicionalmente associamos ao setor público e de interesse público, podemos ver uma tendência ascendente entre as administrações dos negócios em nível nacional, regional e global por atores econômicos e não estatais/ políticos [...] (ROBERTSON, 2012, p. 298).

Inspirados nessa lógica, na gestão de Lula, o governo federal lançou, em 2007, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. O “Todos pela Educação” é o nome da organização social fundada em 2006 que tem como mantenedores e parceiros fundações empresariais e empresas. Assim, o setor empresarial passa a disputar espaço na agenda educacional do Brasil com maior força, de modo a assumir a liderança das reformas educacionais garantidoras de seus interesses. Seguin-

do na mesma toada o Plano de Nacional de Educação de 2014 aprofunda na prática educacional aos ditames de uma lógica gerencial pautada pela farsa de um conceito de autonomia.

2. O Plano Nacional de Educação

Exigência constitucional, o atual PNE é o segundo desde a Constituição Federal de 1988. A lógica nele implementada tem muito a ver com a lógica gerencial e que está presente nos documentos de organismos multilaterais. Diante disso, podemos pensar que a dinâmica de sua aprovação poderia ser criticada pelos movimentos de educadores de todos o país e intelectuais da educação, porém o mecanismo estabelecido pelo Estado Burguês para apaziguar as divergências e envolver os diferentes setores educacionais foi o da cooptação e conciliação através da dinâmica da consulta pública e produção de Conferências Nacionais. No caso desse PNE a CONAE de 2010 foi fundamental para unificar e costurar as diferentes defesas, desde a iniciativa privada até o setor que defendia a educação pública gratuita e estatal passando por inúmeros blocos de participantes com suas demandas econômicas imediatas específicas. Nessas Conferências o Estado garante algo crucial, invisibilizar as diferenças de classes, ou seja, o empresário da educação debate com o movimento sindical de professores para buscar um consenso, desta forma conciliam o inconciliável pois os interesses de empresários que visam lucrar cada vez mais com a educação não pode ser o mesmo que o do setor público engajado que defende, ao menos na teoria, a melhoria da educação pública, gratuita, de qualidade e mantida pelo Estado. Desta forma, todo o problema econômico, as crises do capital que pioram a vida dos trabalhadores ficam subsumidas e os debates se focam em torno de metas que visam amarrar a dinâmica da competência e expansão controlada da educação. Esta lógica está em consonância com o documento do Banco Mundial Estratégia 2020:

Definindo “Sistema Educacional” [...] A nova estratégia redefine o termo “sistema educacional” para abranger todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição um sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades, e organizações sem fins lucrativos. Esta rede maior de interessados não só é crucial para um sistema de educação no sentido mais amplo, assim como são os recursos e as relações de responsabilização que conecta-os (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 29).

Percebam que o documento impele a participa-

ção de todos e se refere a educação como um “serviço” claramente reproduzindo a lógica gerencial. No PNE veremos a lógica de instaurar um sistema de educação, portanto o PNE é produto da lógica de sistema educacional definido pelo documento do Banco Mundial, isso para não citar outros pactos já pré-existentes como o “Todos pela Educação”.

Algumas necessidades específicas dos diferentes seguimentos presentes na Conferência foram vistas como identificação dos problemas educacionais e se desdobraram em 20 metas incorporadas na lei seguidas de centenas de estratégias. Porém, todas elas alicerçadas na lógica de permissão e possibilidade de proliferação da educação mercantilizada e baseados na lógica de administração gerencialista. Desta forma é possível relacionar a lógica do documento PNE com tendências pré-recomendadas no documento do Banco Mundial.

Primeiro, um sistema de ensino inclui a gama completa de oportunidades formais e não formais de aprendizagem disponíveis para crianças, jovens, e adultos em um determinado país, e eles são fornecidos e ou financiados por entidades estatais ou não estatais. Este último grupo podem ser indivíduos privados, empresas privadas, organizações comunitárias ou organizações religiosas, entre outros. [...] em países populosos como Brasil, Índia, Indonésia ou Nigéria, por exemplo, o sistema educacional abrange um número incrivelmente grande de estruturas e participantes em todos os níveis da educação, ligados entre si por relações contratuais e não contratuais para a prestação de serviços educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 30).

A definição acima pode ser vista na composição das conferências educacionais organizadas para “construção” do PNE. Diferentes atores e interesses sendo debatidos para a conformação pacífica de um grande consenso, como a representatividade da Conferência é controlado pelo próprio Estado que visa a manutenção da propriedade privada, os trabalhadores são levados a colocar suas expectativas, porém só se tem registro na lei do que é consenso. Fazendo a leitura do PNE logo no início, em seu artigo 2º em que define as diretrizes do plano já percebemos as nuances de uma educação que não servirá aos trabalhadores:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania,

com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Uma leitura rápida poderia nos fazer contentar-se com os princípios colocados no artigo, mas o que chama a atenção é que em momento algum se amarra a destinação da aplicação de recursos públicos em educação, apenas se fala que deve ser o suficiente para atingir qualidade. O que joga a pressão da qualidade não para a quantidade de recursos do Estado ou para onde eles vão. Deixando vaga essa questão, a lógica gerencial fará com que a cobrança de qualidade seja implantada por meio das cobranças dos atores da educação, ou seja, da comunidade e não do Estado. Outro princípio que chama a atenção é a necessidade de universalização do ensino, da mesma forma sem citar que ele é gratuito à população. Para além disso, a lógica de propor a formação

cidadania e melhoria das desigualdades educacionais também joga com a dinâmica de que a educação pode mudar e resolver os problemas sociais e econômicos de um país. No inciso V também está marcada a necessidade da educação formar para o trabalho, essa formação para o trabalho no Estado capitalista vai na contra mão de qualquer formação crítica. No documento do Banco Mundial Estratégia 2020 para a Educação, o órgão sistematiza:

Os benefícios de desenvolvimento da educação vão muito além da produtividade crescimento de trabalho para incluir uma saúde melhor, fertilidade reduzida, uma maior capacidade de adotar novas tecnologias e ou lidar com choques econômicos, mais participação cívica e comportamento ainda mais amigável com relação ao meio ambiente. [...] famílias com mais educação lidam melhor com choques econômicos do que famílias com menos educação, desde que eles tendam a ter mais recursos e conhecimento sobre como lidar com oscilações de renda. [...] Na Argentina e na Indonésia, por exemplo, famílias mais educadas se saíram melhor do que famílias menos educadas durante essas crises macroeconômicas desses respectivos países (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 13).

Diante dessas afirmações, percebemos que o Banco Mundial se preocupa com algumas questões cruciais:

1- Com a formação para a produtividade; isso quer dizer formação necessária para garantir a boa





exploração da força de trabalho. Produtividade significa fazer cada vez mais em menos tempo. A produtividade pode ser medida através do desenvolvimento da ciência aplicada a tecnologia, disposição de recursos naturais e destreza humana. Ou seja, em momentos de crise as grandes empregadoras precisam garantir alta produtividade, precisam de força de trabalho qualificada tecnicamente e que suporte também a intensificação do trabalho despojada pelo ritmo do aumento de produtividade dos maquinários.

2- Formação para a saúde e cidadania; um sujeito mais educado teria mais cuidado com a saúde, higiene e seria possível um controle maior da natalidade, questões centrais para o capital conseguir administrar a sociedade melhor, com proliferação de doenças, aumento generalizado da população, o Estado teria mais gastos para controlar essa massa de trabalhadores adoecidos e em potencial revoltosos. Isso nem de perto significa que querem melhorias na saúde pensando nos seres humanos, mas sim na manutenção da governabilidade e o crescimento econômico.

3- Maior participação cívica e menos choques econômicos; o que o Banco Mundial se preocupa aqui não é com a sobrevivência dos seres humanos, que dizem ser a maior riqueza dos países, mas sim com o controle do que eles poderiam causar ao se verem miseráveis na crise econômica. É questionável também o dado de que as famílias mais instruídas lidam melhor com os choques econômicos, pois poderíamos interpretar que as famílias mais instruídas tiveram mais acesso à educação até por ter mais estrutura social e financeira e partindo disso tiveram algumas poucas oportuni-

dades a mais do que outras com menos estrutura, esse pode ser o fator determinante e não a escolarização como quer fazer crer o Banco Mundial. Conforme sustenta PRONKO:

Se por um lado, a extensão da educação básica, como estratégia de contenção social e reforço à segurança, deveria constituir o eixo da atuação governamental, o financiamento público à educação superior, por outro, deveria ser restringido em prol da eficiência e da eficácia do gasto público (2014, p. 96).

Essa é uma contradição constante nas propostas dos organismos multilaterais e que se tenta sempre envolver diferentes setores da população educacional na lógica de fazer mais com menos, e de que a educação básica seria o foco do financiamento. Porém em determinados momentos nem a educação básica se livra do discurso de expansão privada. O artigo 5º do PNE é mais explícito no que tange ao financiamento:

Art. 5o (...)

§ 4o O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5o Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Aqui quando vemos a referência de isenção fiscal já é possível concluir que a verba pública não é somente para a educação pública estatal. Podendo através de isenção de imposto comprar vagas privadas. Só neste inciso podemos dizer que se consolida uma disputa antiga, que reconhece a educação privada como parte da composição da compra de vagas públicas. Isso será observado em várias metas adiante. Isso é algo significativo pois não significa somente aceitar o que já está em vigência, mas, se refere a um plano que perpetua essa possibilidade

pelos próximos 10 anos. Nesta toada o documento do Banco Mundial define:

Uma visão mais ampla de oportunidades de aprendizagem inclui os serviços de educação oferecidos pelo setor não estatal. Este setor, que engloba funções de entidades tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos e, alternativamente, como um provedor financiador e inovador na educação. Prestação de serviços de educação não-estatal em todos os níveis tem aumentado dramaticamente em todo mundo. [...] É significativamente maior no ensino secundário e superior do que no ensino primário. [...] as entidades privadas são importantes fornecedores de serviços de educação até mesmo às comunidades mais pobres, especialmente em áreas que os governos não chegam. Em muitos países os governos subsidiam ou contratam organizações não estatais para fornecer educação [...] o setor privado também com sucesso colabora com o governo para melhorar tanto a relevância dos serviços da educação e expandir o acesso a esses serviços. Por último, o setor privado também poder ser uma fonte significativa de financiamento para o setor da educação. A Internacional Finance Corporation IFC do grupo Banco Mundial, por exemplo, tem facilitado os investimentos do setor privado de educação nas economias emergentes desde 2001 (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 35).

Consonante com esse debate do financiamento o artigo 10 nos dá pistas dos limites da lei e sua frágil relação com a garantia do financiamento:

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (BRASIL, 2014).

O artigo é uma tentativa de amarrar o financiamento da educação para a garantia das metas nos estados e municípios, porém simplesmente joga a responsabilidade para os mesmos preverem como mágica o orçamento em educação que garanta expansão de vagas, por exemplo. Como se isso fosse uma questão de vontade ou não do gerente do Estado, ignorando a lógica capitalista da dívida pública e isenções fiscais que controlam a economia. Isso faz com que inúmeros sindicalistas, professores e pesquisadores fiquem especulando formas de arrecadar mais para o fundo público e garantir a melhoria dos serviços públicos. Ora, se fosse assim a questão seria muito mais fácil de se resolver, mas a questão como colocamos acima não é simples, vivemos em uma so-

cidade capitalista em que o fundo público é dividido não só para o pagamento de serviços, seria necessário decretar moratória e não mais sustentar a dívida pública para poder “repartir” os impostos equalizadamente como querem nos fazer crer a lei o que com toda a certeza descompensaria a economia.

Os artigos 7º e 13º estabelecem o regime de colaboração dos Estados, municípios e união e propõe a criação do sistema nacional de educação respectivamente. O que nos chama a atenção é que a educação pública brasileira sempre teve uma ligação entre os entes federados estabelecida através das LDBs e suas respectivas responsabilidades, mas o que de fato unificou a educação foram as DCN's e o Sistema de Avaliação. Esses últimos como forma de árduo controle com a justificativa de equidade. Oficializar um regime de colaboração e o sistema de educação é estritamente necessário para garantir o controle da educação pública brasileira e uniformizá-la em uma só lógica gerencial.

O artigo 11º do PNE define o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) como a fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e que assim, orientará as políticas desse nível de ensino. O artigo institui o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como índice para medir a qualidade de educação e amarra a avaliação em larga escala como forma de pensar a educação pública e prevendo inclusive a divulgação dos índices, ou seja, ranqueamento. Essa lógica não necessariamente garantirá de fato a avaliação das necessidades e qualidade da educação, mas sim garantirá se o que está sendo ensinado nas unidades está dentro do controle previsto. Ou seja, se estamos formando cidadãos para o trabalho ou não. Curioso que esta questão da avaliação da educação básica já está no corpo da lei, não só nas metas, ou seja, mostra a centralidade de controlar e uniformizar fortemente a educação básica pública.

Sobre avaliação, o documento do Banco Mundial discorre em momentos diferentes do texto, sempre relacionando a avaliação como forma de controle para a formação para o trabalho e também medindo o retorno dos custos educacionais:

O debate sobre o que é um ambiente de aprendizagem eficaz e como alcançá-lo está em andamento, mas é claro que o foco apenas sobre os insumos educacionais terão sucesso limitado. [...] Outro argumento no debate coloca menos ênfase na habilidade do sistema para transformar esses recursos de forma eficiente em resultados de aprendizagem. Esta habilidade depende [...] formular a política de educação, os padrões estabelecidos, implementar garantia de qualidade, desenvolver planos, realizar gestão financeira, realizar avaliações de estudante, gerir os recursos humanos e financeiros... (BANCO MUNDIAL, 2011, p.29 grifo meu).

Além dessa ligação da avaliação sempre com o financiamento, também percebemos em outros momentos do texto o incentivo de utilização de dados para uma chamada por eles “alavanca da educação”, como se o grande problema da educação fosse a garantia do controle de aprendizagem, essa forma de olhar para a educação e mais especificamente para a aprendizagem é totalmente descolada da realidade, pois considera ao investimento em educação como um investimento bancário em que se precisa medir a taxa de retorno ou não.

De certa forma, o que se faz através desses organismos multilaterais por parte do capital não é nada a mais nada menos do que isso, medir a taxa de retorno para o capital da educação ofertada aos trabalhadores do mundo. Eles citam a todo o momento as pesquisas feitas em diferentes países, em específico países de capitalismo periférico com muita pobreza como têm defendido a educação como uma arma para a melhoria da economia e controle social, preparando mais terreno para a “melhoria da economia” que nada mais é do que a expansão do capital nesses países. Vejamos:

A segunda alavanca do conhecimento são avaliações de aprendizagem. O Banco Mundial vai apoiar os esforços para aumentar a disponibilidade de dados sobre a educação e habilidades, unindo governos e outras organizações internacionais que estão agora medindo esses resultados. O Banco irá auxiliar os países na definição de uma estrutura para a coleta de dados, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de resultados da monitorização e avaliação [...] Além dos sistemas nacionais de avaliação o Banco irá incentivar a participação dos países em organismos internacionais e ou avaliações regionais tais como PIRLS, PISA, SACMEQ e TIMSS, como um meio de construir um banco de dados global sobre a realização da aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 62).

Nessa passagem fica mais claro o objetivo das avaliações em larga escala e o que de fato elas pretendem, que é controlar conteúdos, não só de

um país, mas também mundialmente. Para que a educação institucional e também a não institucional esteja na esteira da produção e reprodução do capital, porque o discurso do Banco Mundial não é algo externo ao nosso cotidiano e ao nosso pensamento, é algo altamente propagado e toma conta de quase todos os debates educacionais, é muito forte do ponto de vista ideológico.

Trabalhos mais recentes apontam para a atuação ideológica e política dessas organizações, assumindo até um caráter mais importante que a sua atuação financeira [...] no caso específico do BM, alguns autores começam a problematizar a atuação do organismo, situando-o no conjunto de organizações nacionais e internacionais [...] Essa perspectiva é fundamental para superar o duplo equívoco de pensar a atuação do BM como uma intervenção de fora pra dentro [...] e como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam vítimas [...] elas obscurecem a complexidade de relações e a capilarizada malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que passa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica (PRONKO, 2014 p. 90).

CONCLUSÃO

A singela análise realizada neste artigo nos permite desvendar um pouco da lógica implícita no Plano Nacional de Educação que chamaremos aqui de “lógica da promessa” e a “lógica conciliadora”. Essas lógicas estão intimamente ligadas com a forma de trabalho gerencial. Impele-se uma proposta participativa, propagando que a educação mudará a economia e que não há divergências no que tange à oferta da educação e, num jogo sedutor, acabam por garantir que a educação esteja servindo diretamente aos interesses da reprodução do capital. Essa é a lógica que vigora claramente no PNE no que tange às possibilidades de investimento por exemplo. Neste momento estamos longe de atingir os 10% do PIB prometidos nesta lei 13005/2014. Não chegamos nem perto dos 7% propostos para 2019 e vale lembrar que esses valores não são exclusivos para a educação pública estatal. Estamos vivendo um momento de cortes drásticos em todas as esferas da educação pública. Nesse artigo devido ao limite de páginas não foi possível, mas pretendemos em breve fazer uma análise dos limites presentes nas 20 metas do PNE. Aqui podemos citar por exemplo a meta do financiamento que é a mais escancarada mostra de toda a farsa da disputa das Conferências de educação para a formulação da lei. Parece que a lógica de ter plano nacional é cumprida apenas como forma de apaziguar os ânimos e cumprir o que está previsto na CF de 1988, que foi debatida

e implementada em momento de grande efervescência política no país, onde vínhamos de grandes greves, momento em que os movimentos estavam se fortalecendo em nível nacional a partir da base. Nos dias atuais estamos em um momento de baixa mobilização e pouco engajamento no que tange aos movimentos nacionais, estamos amargando uma Reforma Previdenciária que destrói o que conquistamos nas lutas de décadas, estamos vendo as Metas do PNE não serem cumpridas apesar de estarem na lei. Poderíamos então nos perguntar onde erramos? Faltam mecanismos de cobrança e controle da aplicação do PNE? Podemos jogar a responsabilidade para os professores e movimentos docentes que tem estado paralisados diante de tantos ataques? Parece-me que a questão é bem mais profunda. E não se restringe a um simples balanço da ação dos movimentos. É preciso considerar o porquê e como

as apostas das mobilizações dos professores foram sendo amarradas na lógica da administração do Estado, como fomos priorizando cada vez mais a participação dentro do sistema capitalista em detrimento da crítica aos limites desse sistema. As metas do PNE não só não serão cumpridas, como muito em breve estaremos debatendo novas metas e estratégias, e reivindicando governos menos piores para a educação. Essa é a teia que nos envolve o discurso bondoso dos organismos multilaterais e que está presente ideologicamente nas escolas públicas, nos sindicatos, nas universidades. Para romper com essa dinâmica começamos pelo básico que é a tentativa de desvelar essas armadilhas, como tentamos aqui desenvolver para munidos da consciência dos limites desse Estado de classes e possamos gastar nossa energia na organização coletiva e formação de nossos pares para resistência.



Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro-abril, 1996.
- CLARKE, John e NEWMAN, Janet. Gerencialismo. Educação & Realidade, vol. 37, n. 2, maio-agosto, 2012, pp. 353-381. Porto Alegre/RS.
- MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria L. Estado, classe e movimento social. 3ª edição. Cortez, São Paulo, 2011. Capítulo 2 – A (contra) Reforma do Estado no regime de acumulação flexível (pós-1973) – Consenso de Washington para a América Latina (parte II) – p. 180-220.
- PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 – 112.
- ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>
- World Bank. 2011. Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Disponível em; <http://documents.worldbank.org/curated/pt/169531468331015171/pdf/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf>



Assembleias estudantis: quando meninos e meninas reivindicam a escola como espaço de formação humana

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira

Licenciada em História pela UEPG, Mestre e Doutora em Educação pela UFPR.

Atualmente, professora na Escola Municipal Maria Clara Tesserolli.

Na ocasião da produção do artigo, lecionava na Escola Municipal Papa João XXIII.

E-mail: profandressagarcia@hotmail.com

RESUMO

Esse texto é um relato de experiência sobre a construção e resultados de assembleias estudantis realizadas com estudantes do ensino fundamental II. Experiência que traz evidências que divergem de ideias que vem ganhando espaço em nossa sociedade, como através do movimento Escola Sem Partido. Demonstra que o ato de ensinar sempre educa, e que há reconhecimento e reivindicação de meninos e meninas sobre o papel formativo que a escola possui. Compartilho com a intenção de que ele inspire nossas lutas por condições de trabalho, autonomia docente, que nos permitam continuar a realizar a construção de práticas preocupadas com a formação humana, sem que isso precise ser visto como algo excepcional ou ato de heroísmo.

Palavras-chave: assembleias estudantis; direitos humanos; educação; formação humana.

Sou professora regente do grêmio estudantil da escola em que leciono, que conta com uma equipe de meninos e meninas entre 12 e 15 anos. Durante nossos encontros, pesquisamos e debatemos sobre os diferentes significados atribuídos à educação, à escola e ao papel da representação estudantil. Um dos objetivos foi desenvolver estratégias que fomentassem o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola, e que isso lhes fizesse exercer o direito de participar da construção desse espaço.

Buscamos então conhecer o funcionamento de assembleias estudantis, pesquisamos sobre o assunto, assistimos e debatemos vídeos que abordavam a temática. A primeira assembleia entre representantes de turma e o grêmio ocorreu durante o recreio, ou seja, não havia obrigatoriedade na participação. Mesmo assim, representantes de todas as turmas compareceram. Esse foi o primeiro resultado positivo. O grêmio tratou, naquele breve espaço de tempo, sobre o que era a representação estudantil, sobre o funcionamento de assembleias, como elas poderiam ser aplicadas em cada turma e da importância desse diálogo para a participação dos estudantes na construção da escola que eles almejam.

Entre a primeira e a segunda assembleia vieram as cobranças, outro resultado positivo. As assembleias de turma estavam sendo realizadas, as demandas estavam sendo registradas pelos representantes, assim como a reivindicação por um novo

encontro com o grêmio.

Durante a segunda reunião, mais uma vez, todos os representantes estavam presentes. As demandas não tratavam de ampliação do horário do recreio ou criação de pista de skate. Uma das primeiras falas foi de um menino de 12 anos, levantando o bullying como problema a ser enfrentado. Uma fala que transbordava empatia, solidariedade e vontade de fazer a diferença.

Essa fala foi reforçada por outros estudantes, que relataram a preocupação que tinham com colegas que enfrentavam a depressão e mutilavam-se. Não apenas citaram casos, mas apresentaram medidas que já estavam tomando e discutiram propostas a serem tomadas. Na votação sobre atividades desenvolvidas pelo grêmio durante o recreio, foi unânime a necessidade de “rodas de conversa” nas quintas-feiras.

Os temas abordados pelas crianças para as rodas de conversa? O primeiro, foi a necessidade de discutir sobre feminismo, alegando e argumentando sobre o machismo no ambiente escolar. Em seguida, pautaram como temas o racismo e a homofobia. Na apresentação de cada uma das propostas, davam exemplos sobre como tais problemas eram vividos na escola, fundamentando a argumentação sobre a necessidade desses temas serem abordados. Foi emocionante.

Cabe lembrar que temos na escola a Comissão Estudantil de Direitos Humanos, que acontece duas vezes na semana durante os recreios, teve início em 2016 e continuou por reivindicação dos meninos e meninas. Crianças e adolescentes que participam durante o recreio, voluntariamente, de debates sobre direitos humanos. Mas eles querem mais. Vejam bem, são crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos que estão preocupados com a saúde mental dos colegas, com preconceitos e processos de desumanização e que acreditam que a escola é o espaço para que esses debates aconteçam, que acreditam na escola como espaço importante de formação.



Educação é sempre um processo formativo. Engana-se quem pensa que é possível limitá-la ao ensino de conteúdos e isso está dissociado de educar.

A escolha dos conteúdos, dos processos de aprendizagem, a relação que é estabelecida entre os sujeitos, o exercício do direito de se expressar e de

participar da construção da escola, o acesso ao conhecimento científico, sempre educam em alguma direção, inclusive quando tentam eximir a escola desses debates.

Em tempos de “Escola Sem Partido”, de presidente que veta a possibilidade de termos assistentes sociais e psicólogos nas escolas, de defesa de ensino a distância na educação básica, de precarização das condições do trabalho docente, de imposição de currículos pautados na Base Nacional Comum Curricular e retirada da autonomia docente, as experiências de construção de assembleias estudantis dão ainda mais certeza de que o caminho que deveria ser tomado é outro, alimentam a esperança nas próximas gerações e proporcionam ainda mais garra para lutar por elas.

As falas dessas crianças são também resulta-

do de trabalhos incríveis realizados por docentes da rede municipal. Professoras e professores que lutam para exercer sua intelectualidade e autonomia em prol de uma educação pública, de qualidade, gratuita e socialmente referenciada. Não tem sido fácil manter trabalhos de tamanha qualidade, quando a falta de condições estruturais e de plano de carreira nos obriga a buscar cada vez mais aulas para conseguir uma remuneração digna. Esvaecem o tempo e a saúde mental que poderíamos empregar em nosso trabalho. Não queremos ser heróis/heroínas, queremos condições dignas para realizar nosso trabalho e contribuir com a formação de pessoas que não sejam apenas aptas para viver na sociedade que já existe, mas para que sejam capazes de refletir cientificamente sobre ela, agindo, transformando-a e ocupando conscientemente seu lugar no mundo.





As lutas na educação e o Ideário democrático e Popular

Emyly Kathyury Kataoka

Licenciada em Pedagogia pela UFSCAR e em Educação Física pela UFPR,

Mestre em Educação pela UFPR e Doutora em Educação pela UFSC.

Professora concursada da rede municipal de Jundiaí-SP, atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Professora da Educação Básica I).

E-mail: ekathyury@gmail.com

RESUMO

O artigo problematiza alguns dos limites da Estratégia Democrática e Popular e das lutas gerais orientadas pelo ideário desta estratégia, trazendo apontamentos sobre as bandeiras e as táticas de lutas. Este é um estudo bibliográfico que também contou com análise histórica, conceitual e documental. Buscou-se evidenciar como as propostas orientadas pelo ideário democrático e popular foram assimiladas pelos movimentos que lutaram pela educação pública e quais foram as consequências na organização política. O campo educacional, enquanto parte da totalidade, expressou de forma particular a consciência prática da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Democratização; Educação; Ideário Democrático e Popular.

Os últimos anos não foram fáceis para o conjunto das e dos educadores, afinal, temos vivido uma crescente mercantilização da educação somado à precarização das condições de trabalho e ensino. Nossa luta em geral tem sido para assegurar os direitos outrora conquistados, muitas vezes sem a possibilidade de avançar nas conquistas, e isto não têm sido exclusividade da área educacional. Os ataques ao conjunto de direitos foram tão ofensivos que por vezes não tivemos o fôlego suficiente para analisar com profundidade os embates empreendidos, não nos sobrando forças para a necessária reflexão sobre as bandeiras que defendemos e as táticas de lutas que empreendemos.

Este artigo é um convite para refletirmos sobre o que colaborou com esse conjunto de derrotas, do ponto de vista político ou, mais precisamente, da organização e da orientação política. Os elementos que apresento são uma pequena parte do estudo desenvolvido em minha tese de doutorado intitulada “O Ideário Democrático Popular na educação: um inventário crítico”. Antes de mais nada, faço a advertência que dado os limites de espaço do artigo, não será possível abordar o assunto com a mesma profundidade realizada na tese. Para aquelas e aqueles que tiverem interesse em aprofundar os debates ou mesmo discordar, faço um convite à leitura da mesma, onde muitos dos argumentos aqui apenas apresentados foram mais desenvolvidos e demonstrados.

Este texto traz uma breve reflexão sobre o movimento dos trabalhadores, analisando como se organizou uma parcela específica da classe trabalhadora, aqueles dispostos a defender a educação, e sua relação com a mobilização geral da classe, no período de redemocratização até o início dos anos 2000. E por qual motivo devemos estudar este período?

O fato é que nossas lutas atuais e formas de organização estão intrinsecamente vinculadas a este passado, a organização anterior ainda tem grande repercussão na atual organização dos trabalhadores em educação e no conjunto da classe trabalhadora.

Para esta investigação, realizamos um estudo bibliográfico, contando também com a análise histórica, conceitual e documental. As fontes de pesquisa foram o acervo teórico produzido pelos autores que se tornaram as principais referências no campo da educação e o acervo documental construído pelo mo-

vimento dos educadores e suas associações, assim como as resoluções e programas de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), difundidos no Brasil.

A tese de doutorado, anteriormente citada, é parte de uma série de estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores que demonstram os processos que levaram o PT da contestação à acomodação da ordem, movimento que repercutiu na organização dos trabalhadores em geral, e no campo educacional de forma particular. A partir dos anos 1980, muitos daqueles que lutaram pela democratização da educação, tendo a defesa da escola pública e gratuita como principal bandeira de luta, se colocaram ao lado da classe trabalhadora, orientando-se pelas lutas gerais da classe em seu conjunto. Diante disso, as formulações do movimento da educação, bem como a organização das lutas (formas de enfrentamento), estavam direta e indiretamente vinculadas às formulações do Partido dos Trabalhadores. O campo educacional acabava por expressar, de forma particular, a consciência prática da classe trabalhadora. Isto porque, nas lutas de classe, formamos uma visão social de mundo marcada pelas características de nossa época, compartilhando modos de pensar e de agir, muitas vezes acolhidos sem análise crítica (GRAMSCI [1929-1937] 1978, p.12).

É impossível falar da organização dos trabalhadores no hodierno ciclo de lutas sem fazer qualquer referência ao PT, seja para criticar ou para defendê-lo. Afinal, o partido teve enorme importância na luta pelo fim da ditadura empresarial-militar e redemocratização do país. Todavia, durante os 13 anos na presidência do governo federal (2003-2016), o partido colaborou na retirada de direitos, no desmonte da educação, a partir de uma política de conciliação de classes. A política do PT promoveu o amoldamento progressivo ao projeto burguês de sociedade e de educação, atendendo às demandas do Capital. Por esta razão, apesar dos avanços pontuais, as políticas impactaram na existência e na permanência do caráter público do ensino. A implementação de tais políticas se deu através de contradições e embates, enquanto parte do desdobramento de um projeto coletivo, construído pelo conjunto da classe no interior de suas lutas em um determinado período histórico. As lutas na educação são parte desta totalidade, possuem características particulares, mas não perdem a conexão com o desencadear geral das lutas.

O PT não era/é a única organização a atuar no seio da classe trabalhadora, mas sem dúvida foi (e ainda é) o partido mais expressivo e que agregou e influenciou um maior número de militantes. O partido colaborou na construção de um campo de forças sociais e políticas que se mobilizou em prol da uma estratégia que se tornou hegemônica. Este campo é composto tanto por militantes quanto por simpatizantes que nunca se filiaram ao PT e nem nutriam tal pretensão, orientando-se pela Estratégia Democrática e Popular (EDP). Quando se fala que o Partido dos Traba-

lhadores se orientou pela EDP, ressaltamos que o mesmo não nasceu com uma orientação teórica específica, não sendo possível atribuir a responsabilidade pelos seus desvios exclusivamente a um determinado formulador ou intelectual (IASI, 2013). Ademais, quando falamos que houve/há uma estratégia predominante, não se ignora as divergências e os embates internos, mas se busca identificar o que predominou como política no partido e a influência desta no movimento de esquerda de forma geral. Os militantes do PT pretendiam construir algo inédito, um partido construído pelos próprios trabalhadores brasileiros, negando indiretamente o vínculo com a história do operariado internacional e com os demais partidos comunistas.

A EDP, protagonizada pelo PT, ganhou a forma mais acabada no ano de 1987. Nesta formulação estratégica, buscando elaboração original, fez-se a leitura de que a formação social brasileira havia alcançado um desenvolvimento desigual regional e socialmente, conseqüentemente, os setores populares estavam em contraposição aos setores burgueses, daí seu caráter popular. Esta ideia era reforçada por entender que o Estado brasileiro era autoritário e impermeável à participação dos “de baixo” (autocrático), disto resultaria a necessidade da luta democrática. O pressuposto

central era a impossibilidade de realização imediata do socialismo, portanto seria necessário acumular forças na apresentação das demandas populares. As demandas populares, organizadas por um programa antimonopolista, anti-imperialista e antilatifundiário se chocariam com o Estado autocrático, podendo levar a uma ruptura ou fortalecimento da sociedade civil que gradualmente iria conquistando um conjunto de reformas capazes de superar o capitalismo.

A luta se colocava no terreno da democracia, na combinação de lutas sociais com a participação nas eleições (conquistando cargos executivos no governo) de forma a alterar a correlação de forças, desencadeando reformas radicais. Desta maneira, a democracia se tornava meio e fim do socialismo.



A formulação ganhou força na materialidade social por parecer ser a resposta adequada às demandas sociais, ou seja, fornecia fortes argumentos que pareciam dar conta de explicar o capitalismo que aqui se desenvolveu e trazia propostas concretas (e viáveis) de atuação. Mesmo havendo algumas divergências e embates, a orientação geral seguia um sentido muito próximo, daí que tenha se tornado predominante. Apesar da aparente coerência na formulação, ocorreu que no desenvolvimento da EDP, para que o partido pudesse ocupar um maior número de cargos no executivo e conquistasse a Presidência da República, foi necessário ampliar o leque de alianças para a sua efetivação, comprometendo a autonomia da classe trabalhadora. Além da ampliação do leque de alianças, muitas das demandas populares apresentadas pelos movimentos sociais ficaram restritas à busca pela ampliação da democracia e da participação, por estarem comprometidas pelo vínculo estabelecido à institucionalidade burguesa, prejudicando a autonomia dos movimentos, na mesma quadra histórica em que a burguesia, após queda do Muro de Berlim, defendia a ampliação da participação demo-

¹ Em dois relatórios publicados no ano de 1999 (Educational change in Latin American and the Caribbean e Education sector strategy), o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas corretas e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (World Bank, 1999a; 1999b). Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (World Bank, 1999b, p. 5) (apud MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141, grifo nosso).

crática para obter o consenso dos dominados¹. Por esta razão, embora o PT tenha cumprido importante papel na luta de classes, em seu movimento e no desdobramento de sua estratégia, ao chegar à Presidência da República acabou por se transformar em seu contrário, em um partido de defesa da ordem. Além disso, também os movimentos sociais passaram a depender de mecanismos institucionais do Estado, “contra o qual e pelo qual lutaram” (MARTINS, 2016, p.360), afirmando aquilo que queriam negar, movimento típico da social democracia.

A concretização da EDP pelo Partido dos Trabalhadores fortaleceu o apassivamento da classe trabalhadora, por promover a institucionalização das lutas sociais e a cooptação de lideranças, tendo como consequência uma menor combatividade das lutas. Com medo de perder as poucas concessões

conquistadas, os trabalhadores não enfrentavam (ou amenizaram o enfrentamento) o governo para preservar a presença do partido na esfera administrativa do Estado burguês, defendendo uma democracia abstrata. Vejamos agora, como o ideário da EDP repercutiu na área educacional.

1. Bases teóricas do ideário democrático e popular na educação

A política educacional do regime ditatorial militar-empresarial buscava modelar a escola através de eficientes dispositivos de controle, mas teve uma contraface por deflagrar espaços de resistência e oposição. No campo educacional, entre os anos de 1960 e 1970, havia grande influência de teóricos franceses Bourdieu, Passeron, Baudelout, Establet, Althusser e do brasileiro Paulo Freire. Com certas diferenças entre os autores, as teorias forneciam importante arsenal teórico no combate às reformas educacionais e ao modelo educacional vigente, relacionando a estrutura social e a educação.

Entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, muitos pesquisadores, influenciados pelo espírito de redemocratização do país, animados com a retomada das mobilizações da classe trabalhadora, pelo protagonismo político da classe operária e sua organização, reclamavam-se de esquerda (NETTO [1990], 2008) – com diferentes matices, implicando uma crítica ainda não realizada da produção teórica desta época. De acordo com Vieira (1994), no mesmo período, a pesquisa educacional se ampliou, resultante da produção dos programas de pós-graduação que haviam crescido em qualidade e quantidade. Especialmente os teóricos franceses, até então referência do campo de esquerda, passaram a ser questionados e a produção educacional começou a ser orientada predominantemente pela concepção do papel transformador da escola, chocando-se com os estudos críticos anteriores.



O espaço escolar passou a ser situado enquanto potencializador da democratização da sociedade, objetivando superar a visão de escola como mera reprodutora do sistema, enfatizando a contradição do espaço escolar. A democratização da educação era tida como forma de contribuir com o processo de democratização da sociedade.

Nesse novo período da produção da pesquisa educacional, alguns dos pesquisadores² que ganharam destaque são Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; Lucília Machado; Guiomar Namó de Mello; e Paulo Freire³. Além de terem relação direta com a nova produção acadêmica educacional, os autores foram participantes ativos do novo ciclo de Conferências Brasileira da Educação (CBE)⁴ e na construção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FN-DEP), contribuindo com a crítica e para a formulação de políticas públicas, seja por meio da participação direta na formulação das políticas ou por serem utilizados como referência para a construção das mesmas. Antes de prosseguirmos, ressaltamos as mediações necessárias entre teoria e política: a produção destes intelectuais é expressão de um determinado contexto histórico, de determinadas condições objetivas e do grau de conhecimento atingido até aquele período. Mesmo que a teoria almeje ser o mais fiel possível, por ser sempre uma aproximação do real não se identifica à realidade, e a intencionalidade de uma teoria nem sempre corresponde ao que se efetivou na prática, não sendo possível controlar os efeitos de uma teoria após sua divulgação. Por consequência, os intelectuais não podem e nem devem ser os únicos a serem responsabilizados pelo desdobramento de suas teorias. Teoria e política possuem unidade, mas não identidade, uma vez que a conexão entre teoria e intervenção política não é unívoca e nem direta (NETTO, 2010).

Os teóricos buscaram resgatar a potencialidade da educação escolar, e a encontraram na luta pela democratização da escola e da sociedade, propiciada pelo clima de euforia com a retomada da organização da classe. A conjuntura de mobilizações e organização da classe trabalhadora da década de 1980, bem como a ascensão de governos democráticos e populares reforçava a premissa da possibilidade de conquistas pela via democrática, ainda mais por serem as conquistas fruto de ampla mobilização social, promovendo um superdimensionamento do potencial de ocupação dos espaços institucionais e da possibilidade de interfe-

rência nas políticas educacionais. Ademais, o contexto de perda de direitos e retração da mobilização que se deu nos anos 1990 não fora previsto.

Parte dos teóricos marxistas buscava soluções nos marcos da institucionalidade burguesa, corroborando com a hipótese de que a revolução socialista não era viável naquela quadra histórica. A partir de uma determinada leitura gramsciana⁵, se previa que a conquista da hegemonia (vinculada ao consenso) na sociedade civil seria o mecanismo de transformação social, o caminho da revolução. Nesta elaboração, a via de transição ao socialismo era a ampliação da democratização em diversas instâncias sociais, e o Estado burguês poderia ter um governo comprometido com os interesses dos trabalhadores, para implantar políticas democráticas. Mesmo tendo clareza do caráter de classe do Estado, acabaram colocando os aparelhos estatais como neutros, perseguindo a luta institucional como via da efetivação das políticas públicas.

Os educadores marxistas apoiaram-se numa compreensão própria do conceito ampliado de Estado de Gramsci, difundida no campo de esquerda naquele período. Na leitura efetivada, a possibilidade de uma ação revolucionária foi descartada por não ser possível nas condições econômicas e sociais do país. Tal compreensão imprime uma leitura estática e bastante distinta da assertiva gramsciana de não ser possível escolher a forma de guerra à priori. Nos parece ser possível afirmar também que, o pensamento de Gramsci foi adequado ou ajustado para justificar a opção por uma ação pacífica e institucional. Lembremos que esta proposição não foi compartilhada por Guiomar Namó de Mello, para esta pesquisadora, a democratização da educação seria a mediação para a sociedade democrática e não para a construção do socialismo, todavia, a proposição foi parcialmente incorporada pelo setor marxista na medida em que, ao longo da década de 1990, o socialismo passou a ser confundido com a democracia.

Contraditoriamente, nos anos 1990, a defesa de democratização da educação como parte da democratização da sociedade também era um

² Na tese já citada, estes autores e obras de maior repercussão foram analisados no capítulo 3. Autores foram selecionados devido à importância que tiveram na leitura crítica da educação escolar brasileira e nas propostas de intervenção na realidade educacional.

³ Diferenciando-se dos teóricos franceses, que passaram a ser questionados, Paulo Freire que já era referência na educação, manteve sua influência no campo de esquerda. Outra ressalva que fazemos, entre os autores que passaram a influenciar os debates, há significativas diferenças em suas proposições. Guiomar Namó de Mello cada vez mais se afastou deste grupo de educadores. Paulo Freire, diferentemente de Saviani, Frigotto e Machado, nunca reivindicou a exclusividade da leitura marxista. Pelo curto espaço do artigo, não será possível demonstrar as diferenças entre eles, por isso, optamos em apenas evidenciar algumas linhas gerais do período.

⁴ Em 1924 foi criada a ABE – Associação Brasileira de Educação, esta entidade realizou XIII Conferências/Congressos Nacionais de Educação entre os anos de 1927 e 1967. Este primeiro ciclo de conferências foi encerrado com a ditadura empresarial-militar. O novo ciclo a que estamos nos referindo foi iniciado nos anos 1980. As CBEs realizadas entre 1980 a 1991 representaram um processo de reorganização e redemocratização do campo da educação. Além das organizações de cunho acadêmico e científico, as CBEs também aglutinaram associações de trabalhadores.

⁵ “O caráter provisório e inacabado, o pensamento complexo, as referências subliminares e os temas polêmicos marcam a produção do teórico comunista Antonio Gramsci. Junta-se a isso o tratamento editorial de sua produção carcerária, envolvendo problemas quanto ao contexto de sua escrita, os interlocutores diretos e indiretos e os compromissos políticos no uso de determinados conceitos. Estes aspectos fazem com que haja grandes polêmicas sobre os usos e possíveis abusos de seus textos” (KATAOKA, 2018, p.116).

projeto do capital expresso pelos documentos das organizações internacionais, como por exemplo, Banco Mundial⁶.

As proposições da área educacional acabavam por se confundir com as propostas de organismos multilaterais, na medida em que ambos defendiam que o conhecimento presente na escola contribuiria para o desempenho da cidadania, ao proporcionar uma participação mais ativa dos trabalhadores no âmbito da democracia burguesa.

Ainda que não fosse a intencionalidade da esquerda marxista, na medida em que o socialismo passou a ser confundido com democracia (ou sua ampliação), indiretamente, colaboraram para que as lutas não ultrapassassem a sociabilidade capitalista e rumassem para o horizonte de um capitalismo mais humano. Houve uma adesão à defesa da democracia, negligenciando os limites da ordem democrática na sociedade de classes. Apesar da década de 1990 se caracterizar por um conjunto de derrotas da classe trabalhadora e de desmobilização, a orientação política priorizava a participação e a luta nos espaços institucionais, secundarizando a análise da própria objetividade do processo histórico e das limitações do aparato de Estado burguês. Sem uma ruptura radical, os pesquisadores acabavam “apostando em que o seu Estado e as suas políticas sociais ser[iam] melhores do que o Estado e as políticas sociais dos outros” (TONET, [2009] 2010, p. 24). Com isso, nos anos 1990, ao tratar a luta por direitos e cidadania como sinônimo de emancipação, as propostas para a educação dos trabalhadores puderam caminhar pari passu às teses de Mello que seguiram o receituário neoliberal das organizações multilaterais, mesmo que o objetivo final fosse diferente. Vejamos como parte destas elaborações acabaram sendo incorporadas nas reivindicações do movimento educacional.

2. As Lutas em defesa da Educação Pública

As greves operárias do ABC paulista em 1978, e a retomada das lutas e mobilizações também repercutiram positivamente no movimento de lutas no campo da educação. Segundo Handfas (2008, p.377), “a ocorrência de eventos de natureza acadêmica e política, a criação das entidades nacionais, e com elas a reativação editorial, assim como a implantação da pós-graduação em educação são os principais acontecimentos que favoreceram a organização do campo educacional”. Um importante instrumento surgido nesta conjuntura foi o FNDEP, congregando diferentes setores do campo progressista em torno da luta pela democratização do ensino e, secundariamente, pela gestão democrática.

Em 9 de abril de 1987, em Brasília, o Fórum foi lançado oficialmente, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita (denominava-se inicialmente Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito), enquanto mecanismo de debate e organização na primeira fase da Assembleia Nacional Constituinte. A correlação de forças políticas internas era múltipla (GOHN, 2001), ainda assim, houve um movimento de integração na formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte. O ponto agregador era a defesa da escola pública e a oposição ao regime militar-empresarial, também se caracterizando como uma frente democrática voltada para a construção da cidadania no país. Constituiu-se em espaço de construção de pautas e ações unificadas, embora houvessem divergências e diferenças entre as entidades, tanto pela natureza (entidades de pesquisa e as sindicais) como de orientação das políticas educacionais, cada entidade continuava atuando com suas pautas específicas nas respectivas categorias, buscando implementar o que havia sido construído coletivamente.

Terminado o processo da Constituinte, a partir de outubro de 1988, as lutas e embates se deslocaram para a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. O Fórum passou a se autodenominar Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a partir do ano de 1989. A ação do Fórum se dava em torno da colaboração com os deputados nos projetos substitutivos para uma nova LDB nacional. De acordo com Pino (2010, p.2), nesta fase, os objetivos do Fórum eram: “formulação de propostas consensuais entre as entidades nacionais comprometidas com a escola pública, nas dimensões já estabelecidas nos documentos anteriores do Fórum e impressos na

⁶ Lançado no ano de 1999, o documento Educational Change in Latin America and the Caribbean, traz apontamentos da relação quer buscava entre educação e sociedade: “Three interrelated social goals drive government investment in education in LAC [Latin America and the Caribbean] countries – providing a skilled and flexible work force in the interests of economic growth, fostering social cohesion and promoting democracy and reducing the social inequality and poverty” (WORLD BANK, 1999b, p.13, grifo nosso). Ainda neste documento, a organização propõe que “policies of inclusion are essential to fostering social cohesion and decreasing the incidence of violence and civil unrest” (WORLD BANK, 1999b, p.51).

nova Constituição; coordenar a pressão popular em defesa da escola pública, na [Nova]LDB, durante o processo da sua elaboração no Congresso Nacional". A atuação principal do FNDEP era a via parlamentar e a elaboração de leis, as ações eram ditadas pela dinâmica das ações parlamentares. As entidades que o compunham ficavam responsáveis de mobilizar as suas bases (movimento estudantil e sindical). A partir dos anos 1990, os deputados aliados do Fórum não foram reeleitos, e a organização da educação sofreu com a ofensiva das políticas neoliberais dos governos Fernando Collor/Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Após a perda da base de apoio no parlamento, o Fórum passou a ter menos influência na elaboração da LDB, concomitante a isto, as posições do campo educacional tornaram-se menos convergentes (PINO, 2010). A Lei 9.394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação abarcou uma diferente concepção de Estado e sociedade do que o Fórum almejava. Após os debates da LDB, o Fórum ainda se constituía enquanto espaço síntese da mobilização do setor educacional, sendo atingido também pelas transformações da dinâmica capitalista que impactaram a conjuntura nacional e internacional na década de 1990⁷.

Uma das principais contribuições escritas do Fórum foi registrada no Plano Nacional de Educação: A Proposta da Sociedade Brasileira (1997) – PNE, documento que sintetiza as bandeiras da luta educacional. Este documento foi elaborado pela Comissão Organizadora do II CONED, expressando os diferentes debates realizados em todo o país.

Na medida do possível, o PNE recuperava os anseios da maioria da população ao recolocar direitos presentes na Constituição Federal de 1988. Segundo Silva (2017, p.78) “o texto é representativo da visão predominante na esquerda nos anos 1990 e expressa suas discussões ao longo do período”. Na atualidade, muitas das propostas presentes no PNE continuam sendo reivindicadas, o mesmo se tornou um documento-referência ao contemplar dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros. Suas propostas foram embasadas nas lutas e proposições “daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.2). O texto do PNE abarca princípios, diretrizes, prioridades e estratégias de ação, com objetivos de longo, médio e curto prazo.



De antemão, ressaltamos a importância e destacamos o enorme esforço em produzir o PNE com amplos setores, congregando uma significativa representação sindical nacional dos trabalhadores em educação, movimento estudantil e demais associações da área de educação. Realizar tamanha construção coletiva não foi tarefa pequena e fácil, muito pelo contrário. Destaca-se da produção também o expressivo conjunto de dados sobre a realidade educacional (gastos em educação, formação dos docentes e demais trabalhadores em educação, matrículas, repetência, evasão, entre outros), permitindo um diagnóstico considerável da situação da educação no Brasil. Fazer um amplo diagnóstico e reunir o conjunto de reivindicações são tarefas de grande relevância, por subsidiarem as lutas no campo educacional, e por isto deve-se reconhecer o sério trabalho realizado. Mas, se por um lado ressaltamos a importância de tal realização, por outro, não podemos deixar de perceber os limites daquilo que por nós foi produzido coletivamente.

7 Resumidamente foram: adaptação do Brasil ao modelo de acumulação flexível, aderindo à dinâmica do capitalismo internacional, o que implicou na reorganização da produção; queda do Muro e crise do socialismo; aumento do desemprego e da precarização dos contratos do trabalho levando a um aumento da informalidade; austeridade; redução fiscal; privatizações; cortes de salários; redução dos gastos públicos; crise do sindicalismo; ascensão do ideário pós-moderno; política de conciliação de classes e pacto social; desmonte das organizações populares, empresariamento da solidariedade e profissionalização da militância.

Em diferentes passagens do PNE, observam-se moderações quanto à radicalidade das propostas e várias concessões ao empresariado, por vezes, seguindo as mesmas propostas difundidas pelo Banco Mundial. O cenário de derrotas dos anos 1990 (desmobilização e desmonte dos direitos sociais), levavam à proposição de alternativas “viáveis” àquele contexto do capitalismo.

A necessidade de fazer mediações com o momento presente possibilitou a convergência de certas pautas com o pensamento liberal.

Por não ser possível reproduzir a análise integral do documento, para exemplificar, entre os pontos problemáticos estão: a defesa das parcerias público-privadas como uma possibilidade, através de propostas de gestão de políticas e dos fundos públicos para educação profissional com os empresários; proposição de integração das instituições públicas e privadas, deixando de defender o fim das verbas públicas para a rede privada, trocando esta última bandeira pela defesa do controle sobre a destinação das verbas públicas. No PNE também aparece a defesa da gestão democrática para o fortalecimento da sociedade civil e controle da sociedade política, por fomentar a cidadania; como já sinalizamos anteriormente, para o Capital, a gestão democrática contribuía na gestão dos conflitos e na estabilidade política. Outro ponto emblemático é a elevação da escola ao papel de transformadora da sociedade, tendo esta como caminho para acabar com as desigualdades sociais, sem fazer as mediações necessárias com as contradições próprias do desenvolvimento capitalista, em que mesmo uma sociedade altamente escolarizada, não acaba com o conjunto de desigualdades sociais e exploração do trabalho assalariado. As resoluções do PNE “apesar de colocar a defesa da educação pública e gratuita como foco principal, associava a educação ao desenvolvimento econômico e à cidadania, amenizando as críticas ao setor privado. Tais proposições davam indícios das políticas educacionais que seriam implantadas nos anos 2000” (KATAOKA, 2018, p.459). Estas formulações do PNE, são bastante próximas às resoluções e formulações gestadas no interior do Partido dos Trabalhadores. Observemos na sequência, como as resoluções foram se transformando e assumiram parte do ideário liberal no desenvolvimento da EDP.

3. Reivindicações do Partido dos Trabalhadores
A gestão petista no governo federal implementou políticas educacionais como PROUNI, Parcerias Público Privadas, ampliação do FIES, REUNI que são minimamente conhecidas por aqueles que acompanham as lutas pela educação.

Estas políticas, comemoradas por parte dos trabalhadores, foram duramente criticadas pelo campo de esquerda por serem paliativos expressivos da política de conciliação de classes, elas concedem poucas conquistas aos trabalhadores (ainda que muito significativas para os beneficiários) quando comparadas aos lucros que promovem aos empresários através de privatização direta e indireta do setor educacional.

Todavia, tais proposições não surgiram após o ano de 2002, ao assumir a presidência. A gênese de muitas proposições encontra-se nos próprios documentos do partido, nas transformações que ocorreram ao longo do desenvolvimento e implementação da EDP, estando elas registradas em resoluções e programas de governo que antecedem o ano 2002, representando uma construção coletiva que não se limitou ao próprio partido, embora este último tenha sido o principal responsável enquanto organizador coletivo da classe. Trazemos resumidamente a trajetória das resoluções.

A defesa da educação pública e gratuita, esteve presente desde o início, houve até proposta de estatização da educação e, em outros momentos, a proposição de tornar a rede pública exclusiva. As críticas à privatização e ao crescimento do mercado educacional, eram contundentes, propondo a exclusividade da destinação das verbas públicas para a rede pública, exigia-se a proibição da destinação para a rede privada. A defesa da gestão democrática pretendia que o controle popular fomentasse a construção de um novo poder, vindo a superar a divisão entre governados e governantes, ao permitir que os trabalhadores pudessem tomar a direção do país, política e economicamente. As bandeiras de luta na educação estavam vinculadas à melhoria das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, como um direito democrático que beneficiava as classes populares e o acúmulo de forças. A compreensão era



de que mesmo que a realização da educação pública, gratuita e de qualidade fosse compatível com o desenvolvimento capitalista, a burguesia brasileira dificilmente cederia por se contrapor ao modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, dando ainda maior importância para esta luta na construção do socialismo. Até o ano de 1989, a educação, nas formulações do partido, não era vista como panaceia redentora do país, mas enquanto um direito social básico que deveria ser tratado com seriedade. Havia certa sobrevalorização ao indicar que a mesma poderia despertar e capacitar no rumo da transformação social. O intuito era de alterar a correlação de forças na sociedade, ao ampliar a democracia e a participação dos trabalhadores através da democratização da educação e da gestão democrática da escola. As propostas eram bem avançadas e se contrapunham às demandas do Capital naquele período, expressando as demandas da classe trabalhadora. Entretanto, os debates na educação não eram isolados do programa do partido, e na efetivação da EDP, também o programa educacional sofreu alterações com o desenvolvimento desta estratégia.

Na década de 1990, o partido conquistou mais espaço na institucionalidade burguesa, ao assumir prefeituras, governos de estado e parlamento. Na década anterior, situava-se os problemas da educação principalmente como resultado do desenvolvimento capitalista, já nos anos 1990, os mesmos problemas passam a ser localizados na forma de condução do Estado burguês, e a solução seria a construção de

um governo democrático e popular que tornasse a máquina pública eficiente. No programa de governo para as eleições de 1994, a educação passou a ser associada ao desenvolvimento, crescimento e cidadania. Mantendo a defesa da consigna de “educação pública e gratuita”, o partido passou a convocar o empresariado para se mobilizar e construir o Plano Nacional de Educação, amenizando as críticas ao setor privado e reconhecendo o ensino privado como direito constitucional. A defesa de recursos públicos para a rede pública foi mantida, por outro lado previa a manutenção de programas como crédito-educativo e de fundos para financiar a formação profissional com gestão tripartite. Uma mudança significativa nos anos 1990 foi passar a apresentar a educação como fator de empregabilidade e de distribuição de renda. Da disputa entre público e privado, a política do partido para a educação deslocou-se para a defesa de uma “educação para todos” (SILVA, 2017), propondo a articulação entre as redes pública e privada no atendimento da educação profissional e educação infantil, muito antes de assumir o governo federal.

A associação entre educação e desenvolvimento econômico no partido ficou evidente nos anos 2000 ao conciliar as demandas do processo produtivo na promoção do desenvolvimento e a competição no mercado internacional. Houve também um recuo na proposta de financiamento, de tal modo que no programa de governo de 2002, a proposição de investir 7% do PIB aparece de forma progressiva e não imediata. Nos anos 2000, a proposta de educação não vi-

sava atender exclusivamente os interesses da classe trabalhadora, mas da “nação”, buscando conciliar os interesses de duas forças antagônicas: Capital (ao formar a força de trabalho que atende as suas necessidades) e Trabalho (por permitir aos trabalhadores acesso à educação escolarizada). A educação ainda assumia o papel de favorecer a ampliação da democracia, mas nesse momento passa também a ser associada ao papel de promotora do desenvolvimento econômico e capaz de solucionar outros problemas sociais.

As transformações ocorridas podem ser avaliadas enquanto rebaixamento do programa e/ou uma traição das lideranças, porém, nos parece que antes de pareceres precipitados, é preciso lembrar da estratégia que orientou os debates. A EDP previa a ocupação dos espaços administrativos do Estado, através da disputa eleitoral. A disputa era tida como uma forma de construir hegemonia, porém, com a corrida eleitoral veio a necessidade de moderação programática e ampliação do leque de alianças – seguindo as “regras do jogo” democrático não é possível obter sucesso sem esta moderação e ampliação por se buscar um “governo para todos” – em um momento no qual as mobilizações da classe perdiam força social.

4. Educação e Ideário Democrático e Popular

Abordei, ao longo do texto, pontualmente alguns dos limites da EDP e das lutas gerais orientadas por esta estratégia, demonstrando também como o campo educacional se organizou a partir do ideário da EDP. Demonstrei a convergência entre as produções da pesquisa educacional, as reivindicações explícitas no PNE (1997), a organização do FNDEP, e as resoluções do PT com o ideário democrático e popular. O intuito foi evidenciar que as propostas para a política educacional do Partido dos Trabalhadores, e também a dos movimentos que lutaram pela educação pública seguiram num movimento de contraposição do Capital à sua gestão eficiente. Esperamos que os apontamentos possam colaborar no direcionamento de críticas que contribuam para novas formulações estratégicas, que orientem nossas bandeiras e táticas de luta, com o intuito não apenas de conquistar pequenas melhorias, mas no sentido de everter a ordem social do Capital.

Vivemos numa conjuntura de retirada de direitos e de desorganização da classe próxima à vida nos anos 1990. A ascensão de um senso comum conservador e de um governo federal com elementos próximos do fascismo, pode nos fazer reviver e reinscrever a EDP como nossa orientação estratégica. Afinal, quando se ataca ao PT, não se quer atingir apenas o partido, o alvo é a classe trabalhadora, sua história de luta e suas organizações. Portanto, é preciso defender nossa história e nossos instrumentos de luta, mantendo-se lado a lado com todas e todos que estão lutando contra os retrocessos na educação e no

conjunto dos direitos sociais até então conquistados. Porém, não nos pode faltar a autocrítica capaz de nos municiar para a superação da EDP, considerada por nós como uma estratégia controversa e limitada.

Por isso, não nos esqueçamos que o auge da estratégia se deu com a chegada de Lula à Presidência – este era o objetivo estratégico para realizar as transformações estruturais indispensáveis para o acúmulo de forças no processo de democratização. Assumir a Presidência do governo federal promoveu a instituição de uma democracia de cooptação, abrindo o Estado autocrático para baixo, esterilizando o potencial das lutas contra a pressão e exploração, tornando a esquerda cada vez mais democrática e menos socialista (DANTAS apud MARTINS, 2016). Não se deve confundir a tomada do poder do Estado pelo proletariado com a ocupação do Executivo do Estado burguês via eleições democráticas.

O limite da democracia burguesa é que mesmo com o desenvolvimento pleno da democracia e cidadania, as desigualdades de classe permanecem. Assim, ocupar os cargos executivos e ampliar a participação dos trabalhadores nas diferentes instâncias democráticas não é suficiente para a emancipação humana.

No capitalismo, a apropriação do trabalho excedente não depende da condição jurídica ou civil, a igualdade civil não altera nem anula a desigualdade de classe, este é o limite da democracia no capitalismo. Na sociabilidade capitalista, a igualdade política pode coexistir com a desigualdade socioeconômica, a igualdade formal deixa intocadas as relações econômicas entre burguesia e trabalhadores, mesmo que ela também tenha sido fruto de árduas lutas da classe trabalhadora. A confusão entre socialização da política e socialização do poder político promovida pela EDP também precisa ser superada.

A socialização da política, quando limitada à cidadania, sem socialização do poder econômico, não representa a socialização do poder político. A participação nos parlamentos burgueses pode servir em determinados momentos para propaganda e agitação do socialismo, mas não se trata apenas de ocupar/conquistar o Estado burguês, mas de alterar o seu caráter, de aniquilá-lo e, no decorrer da transição, também este

deverá ser destruído a fim de constituir o autogoverno do produtores associados (KATAOKA, 2018, p.504).

Assim, não se deve confundir democracia (em abstrato), desvinculada das relações de classe, com o socialismo. Outro ponto relevante, é que a ampliação do Estado, com seus diferentes aparatos que incluem a participação do conjunto da população, complexificou os meios de dominação, parte das conquistas dos trabalhadores foram também benéficas ao Capital:

Num plano mais político, isso significa que as lutas dos trabalhadores assumem múltiplas dimensões. Ao extrair conquistas efetivas, impelem tendencialmente o capital a reforçar os meios de adequação e apassivamento, resultando em enorme concentração de recursos voltados para produzir novos consensos dos subalternos com vistas à neutralização de suas vitórias parciais. Ao fazê-lo nos moldes formalmente democráticos e parlamen-

tares, modificam as condições de ingresso para o reencetamento do enfrentamento de classes não apenas através da cooptação, mas do custo efetivo da manutenção das organizações aptas a construir a unidade dos subalternos, como partidos e campanhas políticas. A contra-hegemonia se torna, portanto, mais difícil e árida nas condições da ordem dominante (FONTES, 2012, p.195).

Por mais contraditório que possa parecer, a ampliação da democracia aprofundou a conformação à ordem burguesa. Por isso, as lutas no interior da ordem burguesa devem carregar simultaneamente o questionamento dessa mesma ordem. Não há repostas fáceis e prontas sobre como nos organizarmos para este período de luta, pois esta ainda é uma tarefa que precisamos encarar coletivamente, considerando a realidade concreta e também os ensinamentos sobre os caminhos e descaminhos que as organizações da nossa classe percorreram.



Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, [1984] 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6a ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2010b.

FONTES, Virgínia. Carlos Nelson Coutinho: intérprete do Brasil. In: BRAZ, Marcelo (org.). **Carlos Nelson Coutinho e a renovação do marxismo no Brasil**. Pp. 175-203. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. In: CONGRESSO Nacional de Educação, 2, 1997, Belo Horizonte. (Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. 3a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1937] 1978.

HANDFAS, Anita. **A trajetória do GT Trabalho e Educação na ANPED**: Alguns elementos de análise. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 5 n. 3, p. 375-398, nov.2007/fev.2008.

IASI, Mauro. **OPT e a Revolução Burguesa no Brasil**. 2013. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B_s4202oxQXfNzKxN2hWb2VQSIE/edit?pli=1. Acesso em: Abril, 2018.

KATAOKA, Emyly Kathyury **O Ideário Democrático e Popular na Educação**: Um Inventário Crítico. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnicidade, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINS, Caio. **Teorias dos Novos Movimentos Sociais e Lutas de Classes**: Uma leitura crítica de sua influência no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Serviço Social, 2016.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação Escolar e Classes Populares: Uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 3. Nº6. 1983.

_____. O ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. In: MELLO, Guiomar Namó (e outros) [VELLOSO, Jaques; WARDE, Mirian; SILVA, Teresa Roserley; SALGADO, Maria Umbelina]. **Educação e Transição Democrática**. 2a Edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. **Social Democracia e Educação**: teses para discussão. 2a Edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39, nº4, p.1137-1152. Out./dez. 2014.

TONET, Ivo. _____. **A propósito de "Glosas Críticas"**. Mimeo on-line, [2009] 2010. (Prefácio, posfácio). Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/a_proposito_de_glosas_criticas.pdf. Acesso: janeiro, 2018.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 12 ed. São Paulo: Cortez, [1990] 2008.

_____. **O Déficit da esquerda é organizacional**. 2010. Disponível em: http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1496:o-deficit-da-esquerda-e-organizacional&catid=79:nacional. Acesso em: Agosto, 2017.

PARTIDOS DOS TRABALHADORES. **Plataforma Política**, 1979. Fundação Perseu Abramo. Documentos Pré-PT. Disponível em: <https://fpabramo.org>.

org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/04-plataformapolitica_0.pdf. Acesso em Setembro/2017.

_____. **Programa**, 1980. Fundação Perseu Abramo. Documentos de Fundação do PT. Disponível em: https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-programa_0.pdf. Acesso em Setembro/2017.

_____. **Lula Presidente: Uma Revolução Democrática no Brasil – Bases do Programa de Governo**, 1994b. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1994. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-basesdoprogramadegov.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

_____. **Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente: Um Brasil para Todos**, 2002. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

_____. **Uma Escola do Tamanho do Brasil: Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente**, 2002b. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2015.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38a Edição. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2006.

_____. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. In: Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 4. Nº7. 1984.

_____. **Pedagogia Histórico crítica: Primeiras aproximações**. 9a Edição. Campinas, SP: Autores Associados, [1991] 2005.

SILVA, Caio Cesar Andrade Bezerra da Silva. **Crise do Capital e do Estado: A Transição do PT entre Projetos Opostos de Educação**. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2017.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O Historicismo Gramsciano e a pesquisa em Educação**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica (PUC) – SP. Filosofia e História da Educação. São Paulo, 1994.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C. World Bank, 1999a. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/pdf/196310REPLACEMENT0strategy0199.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.

WORLD BANK. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C., World Bank, 1999b. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/51912146877677052/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.



A Educação Física e o ensino remoto na rede municipal de educação de Curitiba: notas e reflexões do magistério

Adriana Caroline Pansolin

Licenciada em Educação Física,
Especialista em Educação Especial.
Professora na Escola Municipal Prof. Darcy Ribeiro.
E-mail: adri_morretes@yahoo.com.br

Carine Ferreira Costa

Licenciada em Educação Física, Especialista
em Sociologia Política e Organização do Trabalho
Pedagógico da Escola Pública e Educação do Campo,
Mestre em Educação.
Professora na Escolas Municipais Eneas Faria e Marumbi
E-mail: carinefcosta@hotmail.com

Emmanuelle Olga Félix Munarim Hauser Santos

Licenciada em Educação Física, Especialista em
Educação de Jovens e Adultos
Professora na Escola Municipal Dona Lulu
E-mail: emmanuellehauser@gmail.com

Eumar André Köhler

Licenciado em Educação Física, Especialista em
História Cultural, Mestre em Antropologia
Professor na Escola Municipal Maria Clara Tesserolli
E-mail: eakohler@gmail.com

Gabriel Conte

Licenciado em Educação Física, Especialista em
Pobreza e Desigualdade Social
Diretor Liberado do SISMMAC, Gestão Fortes com a
Base (2017/2020)
E-mail: gabriellconte@gmail.com

Mauricio Priess Da Costa

Licenciado em Educação Física, Mestre em Sociologia
Professor na Escola Municipal Rolândia
E-mail: priess@gmail.com

Michaela Camargo (Mica)

Licenciada em Educação Física, Especialista em
Organização do Trabalho Pedagógico, Mestre em
Educação, Doutoranda em Educação
Professora na Escola Municipal Paulo Rogério
Guimarães Esmanhoto
E-mail: mica.camargo@hotmail.com

Patrícia Argenton

Licenciada em Educação Física, Especialista em
Alternativas para uma Nova Educação
Professora na Escola Municipal Prof. Erasmo Pilotto
E-mail: prof.patricia.arg@gmail.com

RESUMO

Com a introdução do ensino remoto, a relação dos/as estudantes com os/as professores/as sofreu consequências, estes/as que têm problematizado a eficiência dessa escolha no processo formativo, principalmente quando consideradas as especificidades da Educação Física. A pesquisa visou investigar como os/as professores/as da rede estão encarando essa nova forma de trabalho educativo, e foi realizada através de questionário online. Os resultados indicaram uma contradição importante entre a avaliação que os/as professores/as fazem do resultado de seu trabalho, seu desgaste, e seu papel no processo de organização/execução do ensino remoto, avaliação essa majoritariamente negativa; e a avaliação bastante dividida com os dados que expressam um possível resultado geral do processo do ensino remoto, para a qual não existe uma maioria de insatisfeitos.

Palavras-chave: Educação Física, pandemia, ensino remoto.

**A maior riqueza do homem
é sua incompletude
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceiram como sou –
eu não aceito.**

**Não aguento ser apenas um sujeito
que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.**

**Perdoai
Mas eu preciso ser Outros
Eu penso renovar o homem usando
borboletas.**

Manoel de Barros¹

O poeta brasileiro Manoel de Barros, com sua escrita bastante peculiar, nos mobiliza a refletir sobre uma especificidade humana que implica a compreensão da relação enquanto condição indispensável para existência. Tal especificidade também é pontuada nos estudos de Bernard Charlot², filósofo e pesquisador francês, a partir do entendimento de incapacidade, uma característica humana que, segundo este estudioso, reivindica à necessidade e obrigação de aprender. Um aprender que se dá fundamentado na apropriação do conhecimento, no domínio das relações e, também, no domínio de atividades, ou seja, trata-se da relação com saberes inerentes à vida.

A premissa, proposta pelos autores supra mencionados, de que seja qual for a situação do viver humano haverá a imposição de algum tipo de saber e que isso inevitavelmente pressupõe a relação com o/a outro/a (sujeito, ambiente, objeto etc.), indubitavelmente salta aos olhos no atual contexto social. Afinal, perante uma realidade pandêmica, não antes vivida por essa geração, fomos tomados/as pela urgência em aprender novas formas de nos relacionarmos conosco, com o mundo, com sentimentos, equipamentos e demais desdobramentos.

Uma situação que, de fato, transformou a cenário social e que afetou, de forma significativa, a educação e toda organização escolar. O afastamento físico originou novas demandas tanto para os/as es-

tudantes e seus familiares, quanto para os/as profissionais da educação. Por suposto, com a introdução do ensino remoto, a relação dos/as estudantes com os/as professores/as também sofreu consequências, estas que têm mobilizado alguns/algumas docentes à problematizarem a eficiência dessa escolha no processo formativo, principalmente quando consideradas as especificidades de algumas áreas do conhecimento, como no caso da Educação Física, por exemplo, um componente curricular que dedica-se aos saberes da Cultura Corporal³.

Diante o exposto, comprometido com a educação pública de qualidade e, especialmente, com as particularidades referentes à docência na Educação Física na escola, um grupo de professores de Educação Física da rede municipal de educação de Curitiba, juntamente com seu sindicato, o SISMMAC⁴, propôs a tarefa de investigar como os professores/as da rede estão encarando essa nova forma de trabalho educativo, experimentada na pele já por longos meses, e sem perspectiva real de encerramento. Para tal empreitada, este grupo elaborou um instrumento de pesquisa que se orientou pelo entendimento do diálogo e da relação entre pares enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico. De mais a mais, o investimento em ouvir as vozes docentes torna-se uma possibilidade de refletir não apenas sobre a funcionalidade da proposta vigente, mas, para além disso, mobilizar a reaproximação de professores e professoras para retomar o delimitamento de espaços formativos, tão caros a estes/as docentes, que paulatinamente lhes têm sido furtados.

Sobre o Questionário

O instrumento de pesquisa concretizou-se num questionário online, com perguntas objetivas e discursivas, que teve como objetivo identificar a percepção dos/as professores/as da área no que se refere ao modelo de formação imposto pela Secretaria Municipal de Educação para este momento pandêmico. O questionário foi construído e manejado a partir do *Google Forms*, no intuito de permitir uma resposta inteiramente remota e direta do público da pesquisa. Seu acesso foi liberado no dia 10 de junho de 2020 com permanência de trinta dias para seu preenchimento. A divulgação deste instrumento foi realizada através dos meios de comunicação disponibilizados pelo SISMMAC – seu site, páginas das redes sociais, lista de transmissão do *WhatsApp* – assim como nas páginas de redes sociais dos professores da rede que impulsionaram a pesquisa. Importante ressaltar que

1 BARROS, M. *Retrato Do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

2 CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

3 COLETIVO DE AUTORES (1992) *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

4 Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

o lançamento da pesquisa aos/as professores/as se deu no primeiro debate *online* ao vivo realizado especificamente sobre a área da Educação Física pelo SISMMAC, promovido no dia 10 de junho, que contou com professores da educação básica e da universidade. A adesão da pesquisa foi de interesse de cada profissional, voluntária, portanto, sendo que o instrumento salvaguardou suas identidades.

Caracterização dos/as participantes

A Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba conta atualmente com cerca de 800⁵ professores/as de Educação Física. Contudo, o questionário foi respondido somente por 90 profissionais, dos/as quais 41,1% trabalham na rede entre 10 e 15 anos; 32,2% entre 5 e 10 anos, 24,4% estão há mais de 15 anos trabalhando na rede, e apenas 2,2% trabalham entre 1 e 5 anos. A maior parte dos/a professores/as que responderam à pesquisa estão divididos entre os Núcleos Regionais de Educação (NRE) localizados na região do Cajuru e do Boa Vista (15,6% cada), seguidos pelos NREs Portão, CIC, Tatuquara e Bairro Novo (12,2% cada). Os NREs do Boqueirão e do Pinheirinho representam 10% da participação, cada um, enquanto que NREs de Santa Felicidade e da Matriz apresentaram 6,7% e 3,3%, respectivamente. Diante destes dados, é importante ressaltar que, embora proporcionalmente o número de participantes possa parecer reduzido diante da quantidade de profissionais da área que compõe nossa rede de ensino, a amostra é significativa, uma vez que todas as regiões foram representados nessa investigação, assim como as várias faixas de tempo de experiência na docência nas escolas municipais.

Observa-se também que quase metade dos/as participantes (48,9%) têm apenas 1 padrão⁶ na RME de Curitiba; 25,6% têm 2 padrões e os outros 25,6% trabalham em regime de 40 horas semanais, sendo um padrão e um RIT – Regime Integral de Trabalho⁷. Isso significa dizer que 51% dos/das professores/as de Educação Física, que responderam à pesquisa, trabalham em tempo integral nas escolas do município. Dos/as 90 participantes, 61,1% atuam em escolas regulares; 22,2% em escolares regulares com Educação Integral; 22,2% estão nos Centros de Educação Integral (CEIs) e 6,7% atuam nas Unidades de Educação Integral (UEIs).

No que se refere ao acompanhamento das videoaulas, as orientações da RME dificultam uma

análise profícua sobre as respostas, já que muitos/as profissionais estão assistindo as aulas das turmas nas quais não trabalham diretamente⁸. De toda forma, a grande maioria das respostas foram referentes às videoaulas do Ciclo I e II. 91% dos participantes assistem as aulas do Ciclo I, sendo que 80% acompanham as aulas de 4º ano, e 75,6% assistem as videoaulas do 5º. Ano. Quanto aos anos finais do ensino fundamental, que são ofertados em apenas 11 escolas da rede (de um total de 186), ou seja, etapa de ensino que envolve uma parcela pequena dos profissionais da rede: 3,3% se referem ao 6º ano; sendo que o 7º; 8º e 9º obtiveram resultados iguais, 4,4% cada.

A partir dos dados referentes a caracterização dos/as participantes é possível perceber que o questionário conseguiu alcançar profissionais que atuam em todos os anos do Ensino Fundamental e em diferentes tipos de unidades escolares, o que é bastante importante para a identificação da percepção dos/as professores/as sobre a realidade do ensino remoto. Entretanto, há um dado que não aparece na pesquisa e que, precisamente por isso, carece ser observado: a Educação Infantil não mostra-se nos resultados obtidos no questionário. Tal ausência é justificável, afinal o instrumento não a incluiu em suas possibilidades de resposta justamente porque não está garantido às crianças, desta etapa da educação, o acesso a aulas planejadas e desenvolvidas por professores/as de Educação Física. Recentemente também, os professores/as de Educação Física foram quase totalmente afastados das aulas de Práticas do Movimento, desenvolvidas no contraturno escolar no CEIs e UEIs, sem nenhuma justificativa pedagógica declarada, apenas por ajuste de fluxo de pessoal, sendo esta atividade (re)assumida pelos professores de formação generalista. A reflexão sobre a Educação Integral, portanto, também fica prejudicada, por não mais se dar pelas mãos dos nossos participantes.

Os achados

A primeira questão específica do questionário sobre o ensino remoto diz respeito ao entendimento dos/as professores/as a respeito do contexto no qual trabalham e a realidade da comunidade atendida pela escola. Foi observado, de acordo com o gráfico abaixo, uma pulverização na percepção do acesso dos/as estudantes às videoaulas produzidas e disseminadas pela Secretaria de Educação, representando distintamente a diversidade de estruturas sociais

⁵ Número estimado a partir das últimas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos ao SISMMAC no período de transição dos planos de carreira da lei 10190/2001 e 14544/2014.

⁶ Vínculo estatutário caracterizado por uma jornada semanal de 20 horas de trabalho.

⁷ Extrajornada de 20 horas de trabalho em caráter temporário. Forma criada originalmente para suprir o afastamento temporário de professores, realizando-o exclusivamente com professores da própria rede, mas que em sua maioria preenche vagas em aberto por carência de concursos públicos.

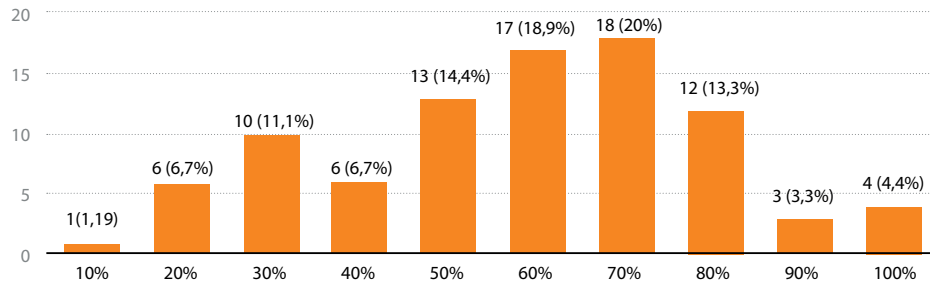
⁸ A Instrução Normativa 02/2020 da Secretaria Municipal de Educação delegou às Equipes Pedagógico Administrativas das escolas a divisão de trabalho interna de cada escola para o acompanhamento das videoaulas.

presentes entre estudantes da RME. No período em que a pesquisa foi realizada a RME ainda não havia iniciado qualquer levantamento sistemático referente ao acesso de cada comunidade escolar aos meios de comunicação nos quais as videoaulas são apre-

sentadas, dessa maneira, é possível considerar que as respostas dos participantes, de modo geral, foram construídas de forma intuitiva ou com números adquiridos nas próprias unidades educativas em que trabalham, que levantaram isso espontaneamente.

Considerando a comunidade onde trabalha e os contatos estabelecidos com as famílias no período da quarentena, como você poderia avaliar o acesso dos estudantes às videoaulas?

90 respostas



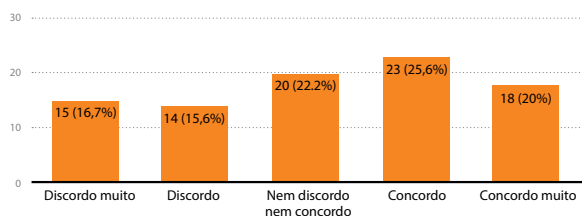
Quanto às demais questões, que apresentaremos a partir de agora, em linhas gerais, a análise dos dados permite compreender que os/as participantes da pesquisa podem ser subdivididos em três grupos com características marcadamente distintas: 1) professores/as que demonstram insatisfação com a situação atual do ensino remoto; 2) professores/as que optaram pela neutralidade e 3) professores/as que se posicionam enquanto satisfeitos/as com a realidade das videoaulas. Tal divisão não foi incitada pelas possibilidades de resposta, que foram em sua maioria uma graduação de satisfação em cinco patamares, mas observada na concentração das respostas. Nada obstante, alguns paradoxos, tensionamentos e/ou contradições são reveladas não apenas na leitura dos gráficos, mas, especialmente, nas justificativas escritas por alguns/mas dos/as profissionais. Tais

situações serão discutidas nas linhas que seguem.

No conjunto de gráficos que se refere à articulação do modelo de formação, a partir do ensino remoto, com os documentos normativos tanto em âmbito municipal quanto nacional, assim como nos quesitos relativos à forma de organização e apresentação dos conteúdos, assim como a mobilização da participação dos/as estudantes, por meio das videoaulas, fica evidente a configuração dos subgrupos antes mencionados. Haja vista que, para as diferentes perguntas é observado praticamente o mesmo percentual de respostas tanto para os/as insatisfeitos, quanto para os neutros, como para os /as satisfeitos/as. Muito embora em algumas das questões haja maior ocorrência das respostas para uma extremidade do gráfico, não se pode negar a semelhança nos mesmos.

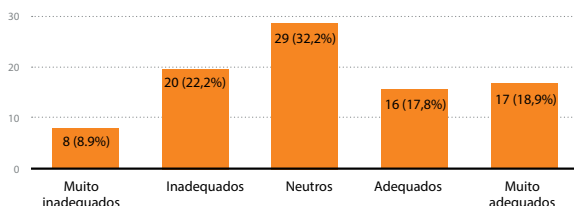
O atual modelo de ensino remoto apresentado pela Secretaria Municipal de Educação contempla os princípios norteadores propostos no plano curricular para a disciplina de Educação Física?

90 respostas



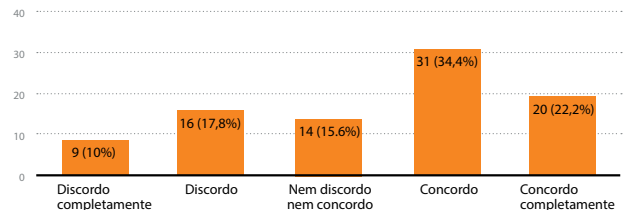
Quanto aos MATERIAIS necessários para a realização das atividades apresentadas nas videoaulas você considera

90 respostas



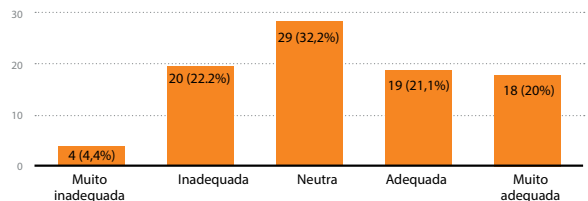
As propostas apresentadas nas videoaulas dialogam com as Diretrizes Curriculares e as BNCC?

90 respostas

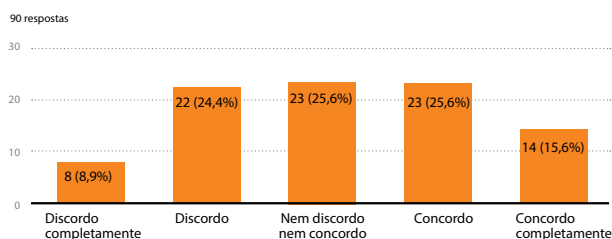


Quanto às ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS apresentadas nas videoaulas você considera:

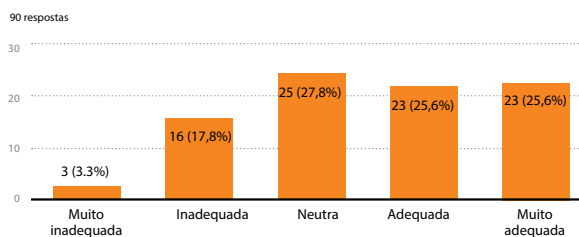
90 respostas



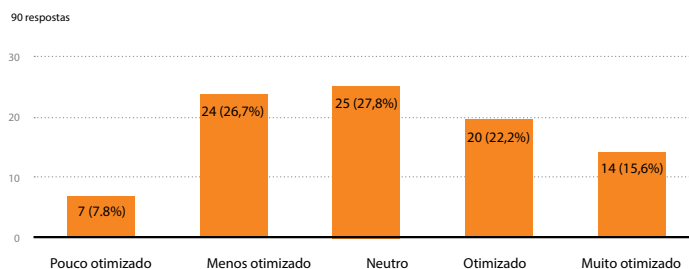
As atividades propostas mobilizam a interação e participação da criança.



Quanto ao formato de COMUNICAÇÃO (clareza, linguagem, recursos visuais etc) utilizado nas videoaulas você considera:



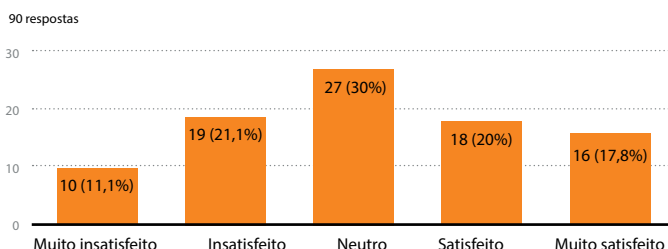
Quanto à organização do TEMPO das atividades propostas nas videoaulas você considera:



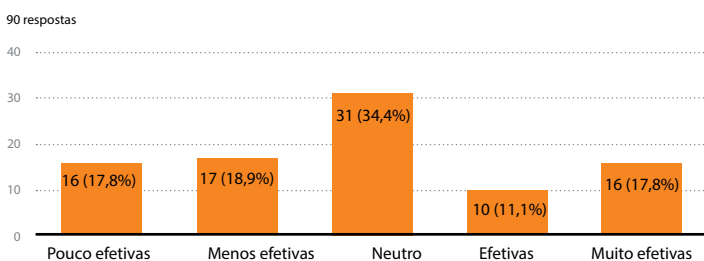
Ainda que esse primeiro bloco de gráficos possa conduzir para o entendimento de que, com pouca diferença, o grupo dos/as professora/as satisfeitos/as se sobressai um pouco aos outros dois grupos, ao avançarmos para as demais questões nos deparamos com respostas e percepções docentes que vão de encontro isso, ou seja, não compactuam com tal cogitação. Um primeiro tensionamento, paradoxo ou contradição, diz respeito a discrepância entre considerar que a forma está adequada,

conforme gráficos anteriores, assim como conceber que os conteúdos são relevantes, gráfico a seguir, e, apesar disso, revelarem que mesmo assim a realidade de suas turmas e dos/as estudantes não são contempladas. Incluímos nessa discussão a ausência de propostas educativas voltadas especificamente para os/as estudantes com deficiência, já que de acordo com praticamente a metade dos/as participantes da pesquisa, as aulas remotas não atendem às demandas destes/as estudantes.

Quanto a RELEVANCIA dos CONTEÚDOS apresentados nas videoaulas você se sente

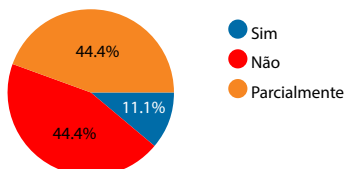


Analisando a realidade de suas turmas e de seus estudantes, você considera as videoaulas:



Considerando a realidade do seu cotidiano de aulas e as especificidades dos/as estudantes com deficiência, você considera que as aulas remotas atendem as demandas destes estudantes?

90 respostas



A reorganização dos gráficos e os novos desenhos apresentados por eles nos permite perceber que algumas provocações se fazem presentes, vejamos: num cenário aparentemente auspicioso, no qual os conteúdos correspondem às exigências dos documentos e são considerados relevantes, da mesma maneira, há satisfação quanto à forma das aulas e mobilização da interação das crianças – como é possível que com condições “tão favoráveis” a proposta formativa quando relacionada diretamente aos/as estudantes não seja considerada efetiva? Além disso, por que tal situação não contempla a educação inclusiva?

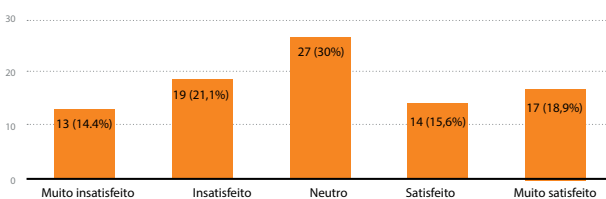
Ainda que tais provocações tenham enquanto objetivo a mobilização da reflexão na observação dos gráficos para além de seus números, as problemáticas podem ser discutidas a partir das respostas de algumas questões discursivas e, também, com auxílio dos comentários tecidos em questões optativas. Inicialmente se faz preciso assinalar o pouco investimento dos/as profissionais, participantes do estudo, na efetiva descrição ou narrativa de suas percepções sobre a realidade vivida. Além de uma quantidade reduzida – menos de 50% dos/as participantes – ter se disponibilizado à escrita, nas respostas percebe-se determinado descaso ou desacordo de compreensão com as problemáticas tematizadas.

Sobre isso, nos debruçaremos apenas no tópico: comentário sobre a relevância dos conteúdos, pois nas demais questões se repetem a mesma dinâmica de polarização simples entre satisfação/insatisfação. Nessa questão, os/as participantes foram provocados/as a escreverem sobre como se sentiam com relação a relevância dos conteúdos abordados nas videoaulas, as respostas revelaram, novamente, a presença de três grupos distintos: 1º grupo – que

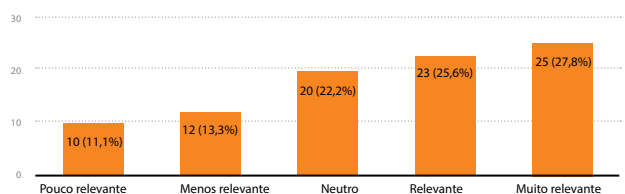
trataram exatamente sobre os conteúdos; 2º grupo – participantes que não trataram sobre os conteúdos e teceram críticas negativas a outras características e formato das videoaulas; 3º grupo – participantes que não abordaram a discussão referente aos conteúdos e utilizaram este espaço para pontuarem características positivas e elogios à equipe que prepara e apresenta as videoaulas. Viu-se aqui uma fuga geral da avaliação e crítica ao impacto pedagógico dessas ações, e um novo problema: o ataque/defesa de quem está à frente de sua execução. Obviamente, a pesquisa não teve a intenção de atacar ou promover as pessoas ou o projeto de ensino remoto do município de Curitiba, mas de fato investigar onde e como estão os professores nesse cenário.

Nada obstante, ao seguirmos para o terceiro bloco de gráficos, é possível perceber que, mesmo diante a tentativa de valorização do que se tem visto no ensino remoto, a proporção de participantes insatisfeitos ou muito insatisfeito supera a quantidade daqueles/as considerados/as neutros/as e também dos/as participantes que assumem satisfação ou muita satisfação. Além disso, é notável a compreensão da necessidade de um canal de comunicação entre a equipe que formula as videoaulas com os/as professores/as que estão nas escolas, estes/as que são os/as verdadeiros conhecedores/as de cada realidade escolar. Justamente por esse motivo, a pesquisa revela que a grande maioria dos/as participantes concordam que as atividades complementares, destinada aos/as estudantes de cada escola, e enviada fisicamente para as famílias, devem ser elaboradas pelos/as professores/as de Educação Física das escolas e que tais atividades devem ser elaboradas de acordo com o planejamento de cada professor/a.

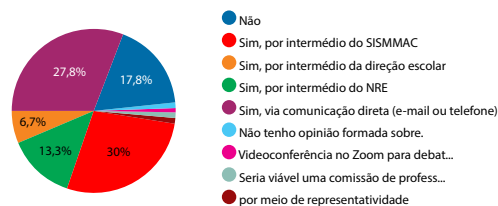
Quanto as videoaulas, você se sente:
90 respostas



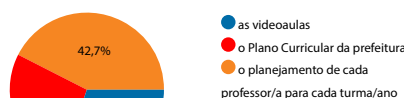
Em relação a confecção de atividades complementares para a Educação Física, realizadas por cada professor/a para suas turmas, você considera essa iniciativa:
90 respostas



Você acha ser necessário que a SME estabeleça um canal de diálogo com a equipe que formula as videoaulas e os professores?
90 respostas



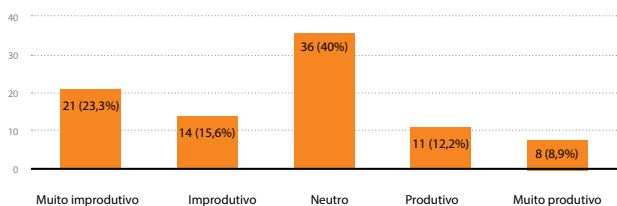
Você considera que as atividades complementares para a Educação Física, realizadas por cada professor/a para suas turmas, devem ser guiadas e ter relação direta com:
89 respostas



Frente a isso, fica evidente o reconhecimento da importância de incluir cada professor/a, com sua visão particular sobre cada comunidade escolar, nas decisões pedagógicas das escolas. Da mesma forma, a percepção da importância do diálogo, atualmente inexistente por parte daqueles que vem conduzindo e produzindo o ensino remoto na cidade com as/os professores/as de cada unidade escolar, é clara para a grande maioria dos participantes, mesmo que não haja uma homogeneidade

Qual sua percepção sobre o trabalho remoto na formatação atual:

90 respostas



Visivelmente percebe-se a transformação na organização dos gráficos, pois nestes últimos as extremidades que recebem maior destaque são aquelas que representam a negatividade do modelo imposto. Diante disso, se faz necessário observar que, se antes as variações eram sutis, entre os grupos, neste momento as diferenças são significativas. Praticamente 50% dos/as participantes assumem estarem sobrecarregados e segundo eles/as isso tem sido pouco produtivo. Estes gráficos mostram a percepção mais imediata e pessoal sobre o resultado do ensino remoto no/na professor/a. Vê-se, assim, uma contradição evidente em boa parte dos participantes, entre a avaliação do resultado de seu trabalho e de seu desgaste, com o possível resultado geral do processo.

Conclusões e novas perguntas

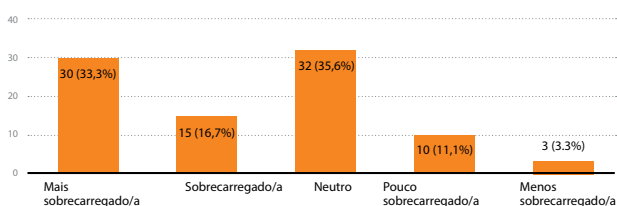
Perante ao exposto torna-se importante problematizar o papel da avaliação e forma de interação com o instrumento avaliativo apresentada pelos/as participantes deste estudo. Quando revisitamos as linhas iniciais dessa escrita tem-se o entendimento da exigência de seguirmos, enquanto humanos que somos, sempre aprendendo, uma aprendizagem que se dá na relação e de forma coletiva. Com isso é bastante preocupante observar um grupo de profissionais, que prioritariamente deveriam estar conjuntamente dedicados a discutir as novas exigências da sua área, polarizando suas respostas, em alguns momentos, de forma quase personificada: a equipe que produz as aulas é boa ou é ruim. Em momento algum as questões tiveram qualquer intensão de tratar sobre pessoas, muito pelo contrário, é possível identificar a partir do questionário que a preocupação primei-

no caminho apontado para este diálogo, seja ele indireto, através de representações, como o sindicato ou a direção escolar, seja ele direto, na forma de contato individual ou de reuniões da área.

A fim de encerrar essa escrita, o último bloco de gráficos apresenta a percepção dos/as professores/as de Educação Física, que responderam o questionário, no que diz respeito aos impactos do trabalho remoto tanto na formação, quanto na vida de forma geral, para além das atribuições profissionais.

Analisando o impacto do trabalho remoto em seu cotidiano você se considera:

90 respostas



ra está inteiramente na Educação Física enquanto componente curricular e seus desafios para mobilização da aprendizagem por meio do ensino remoto. Contudo, temos que considerar que, num contexto no qual o conjunto dos professores não vem sendo chamado ao debate para a construção das ações pedagógicas da rede, e para quase nenhum diálogo na verdade, não tende a ser uma reação automática da maioria dos professores a disposição a uma avaliação coletiva de algo que, na prática, não ajudaram a construir. Mesmo que isso possa ser útil num futuro de mais participação, esta não é uma demanda imediata posta para os professores do chão da escola. Além disso, cabe ressaltar o contexto social brasileiro mais amplo que vivemos, de intensa polarização política, no qual caminhamos para uma redução cada vez maior de boa parte dos debates à polarização da política institucional. Momento esse no qual não se pode questionar ou problematizar qualquer situação que já se tem um rótulo a carregar, o que torna mais difícil aplacar os necessários debates a respeito das soluções exigidas para este novo momento pandêmico, que virou nossa rotina e nossa cultura pedagógica de pernas para o ar.

Vimos também uma contradição importante entre a avaliação que os/as professores/as fazem do resultado de seu trabalho, seu desgaste, e seu papel no processo de organização/execução do ensino remoto, avaliação essa majoritariamente negativa; e a avaliação bastante dividida com os dados que expressam um possível resultado geral do processo do ensino remoto, para a qual não existe uma maioria de insatisfeitos. A cisão prática em vários outros ofícios, entre o planejamento/decisão e a execução das ações, parece compor também uma certa divi-

são de trabalho educacional, que já existia antes, mas que no formato do ensino remoto se evidencia. Tal separação não resulta apenas na confusão de encaminhamentos e pouca efetividade de ações de cada gestão municipal, sintomas conhecidos pela maioria dos trabalhadores da educação, mas na pouca ou nenhuma experiência de vários dos profissionais da educação em fazer uma avaliação sistemática do trabalho educacional, uma vez que isso não faz parte de sua rotina de trabalho. Esta pode ser uma das causas das contradições expressas na percepção dos professores. No entanto, sabemos que o que move muito do trabalho dos/as professores/as é precisamente a busca por bons resultados educacionais, uma mudança efetiva na vida dos/as estudantes, em seus vários aspectos.

Como podemos transformar essa realidade? É a pergunta que, embora esteja preservada em muitos silêncios, não pode se calar. Ainda que nada disso tenha sido previsto ou esperado, não podemos nos furtar das nossas responsabilidades em lutar por condições de trabalho que verdadeiramente façam sentido para nós professores/as e que, principalmente, estejam de fato comprometidas com a formação das crianças.

Como toda pesquisa que se preze, sabemos que nossas respostas trazem novas perguntas. As dimensões do real aqui expressas nos revelaram que é urgente e necessário o debate e a organização coletiva dos profissionais envolvidos no processo educativo para que seja possível construir uma resposta efetiva aos novos desafios do momento. A relação particular tão cara ao processo educacional, que se dá exatamente na escola, acontece através de sujeitos determinados, que não podem ser ignorados, nem afastados das soluções que visam responder qual a educação possível no momento da pandemia.

***Que a gente vai, a gente vai
E fica a obra
Mas eu persigo o que falta
Não o que sobra
Eu quero tudo
Que dá e passa
Quero tudo que se despe
Se despede e despedaça***

Braulio Tavares/Lenine





www.sismmac.org.br