

EFEITO BOLSONARO NA EDUCAÇÃO

ANÁLISE CRÍTICA



Organizadoras:
Elenice Parise Foltran
Marli de Fátima Rodrigues



Editora-chefe:
Dra. Zélia Halicki

FICHA CATALOGRÁFICA

E27 Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica. [Livro eletrônico] / Organizado por Elenice Parise Foltran; Marli de Fátima Rodrigues. Ponta Grossa: ZH4, 2023
289p.; *e-book* PDF

ISBN *e-book*: 978-65-84783-14-0
DOI: 10.51360/zh4.20235-02 (atribuído por capítulos)

1. Política educacional - Brasil. 2. Educação - Brasil. 3. Governo Bolsonaro. 3. Reforma educacional. I. Foltran, Elenice Parise (Org.). II. Rodrigues, Marli de Fátima (Org.). III. T.

CDD: 370.981

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986.

Diagramador: Alan Graciano

Esta é uma obra de acesso gratuito que tem objetivo de disseminar o conhecimento.

A responsabilidade pelo conteúdo e autenticidade de cada artigo é atribuída a seus autores.

Editora ZH4 – CNPJ 39.857.442/001-94
Rua Anita Garibaldi, 1400 – Sala 104
Bairro Órfãs – Ponta Grossa – Paraná



SUMÁRIO

	PREFÁCIO	05
	<i>Maria Marce Moliani</i>	
Capítulo 1	O ovo da serpente do século XXI: crise da democracia, neoliberalismo e populismo de direita	10
	<i>Rodrigo Mayer</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p10-33	
Capítulo 2	Disciplina, ordem e pensamento aprisionado: a lógica das escolas cívico-militares	34
	<i>Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin; Simone de Fátima Flach</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p34-53	
Capítulo 3	Avanço do movimento em defesa do <i>homeschooling</i> no Brasil com o governo Bolsonaro: breves apontamentos acerca das influências do neoconservadorismo	54
	<i>Ana Eduarda Taras Vaz; Carina Alves da Silva Darcoleta</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p54-75	
Capítulo 4	De apartidário só o nome: as movimentações do escola sem partido	76
	<i>Jennifer Caroline Dias; Carina Alves da Silva Darcoleta</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p76-99	
Capítulo 5	Políticas de educação infantil no Brasil: Descontinuidades e retrocessos	100
	<i>Janete de Fátima Ferreira Caldas; Soeli Terezinha Pereira</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p100-128	
Capítulo 6	Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização	129
	<i>Vera Lucia Martiniak; Elaine Constant Pereira de Souza</i>	
	DOI 10.51360/zh4.20235-02-p129-143	



Capítulo 7	Reforma ou ‘deforma’ do ensino médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do Ministério da Educação do Brasil	144
	<i>Rodrigo Diego de Souza</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p144-162	
Capítulo 8	A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo	163
	<i>Regis Clemente da Costa</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p163-202	
Capítulo 9	Sujeitos invisíveis: A EJA nas ações do governo Jair Bolsonaro	203
	<i>Vanessa Elisabete Raue Rodrigues; Rita de Cássia da Silva Oliveira</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p203-227	
Capítulo 10	Análise da política de educação especial e inclusiva: contrariedades e expectativas	228
	<i>Elenice Parise Foltran; Dierone César Foltran Junior</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p228-247	
Capítulo 11	A agenda de estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil: expressões na educação superior	248
	<i>Cezar Luiz De Mari; Lara Carlette Thiengo; Savana Diniz Gomes Melo</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p248-268	
Capítulo 12	Formação de professores no Brasil: alinhamento das políticas curriculares à BNCC	269
	<i>Marli de Fátima Rodrigues; Rodrigo Diego de Souza</i> DOI 10.51360/zh4.20235-02-p269-285	
	SOBRE AS ORGANIZADORAS	286



PREFÁCIO

Uma observação casual sobre a Educação no Brasil nos mostra a enormidade de problemas históricos que preocupam pesquisadores, políticos e os mais diversos setores da sociedade. A Educação brasileira, historicamente, vive um quadro crônico de falta de aporte econômico; sofre com a falta de profissionais qualificados; apresenta baixa qualidade na aprendizagem; observa alarmantes níveis de desinteresse e abandono pelos estudantes; não consegue incluir adequadamente os estudantes com necessidades especiais e ainda apresenta um grande distanciamento das comunidades das quais fazem parte.

Além desses problemas crônicos, nos últimos anos pesquisadores e sociedade viram-se perplexos com os novos ataques à educação, capitaneados pela extrema direita e que encontraram condições propícias às suas reivindicações no governo de Jair Messias Bolsonaro. Esses setores não se apresentaram para propor soluções às demandas da Educação no Brasil. Pelo contrário, acusam a escola e os professores de poluir mentes jovens com ideias e ideologias que contrariam os bons costumes e que levariam à degenerescência moral e à indisciplina estando portanto, em desacordo com os melhores interesses das famílias brasileiras. Assim, somando-se aos problemas estruturais, a Educação no Brasil encontra-se em um momento em que precisa discutir e enfrentar um conflito, que em última análise centra-se na busca da liberdade e emancipação humana e a defesa dos princípios básicos da democracia: formação de pessoas autônomas e com pensamento crítico.

A presente obra, *Efeito Bolsonaro na Educação*, é uma proposta corajosa e bem-vinda. Sua proposta, bem-sucedida, é debruçar-se sobre os principais problemas deixados pelo governo Bolsonaro na Educação Brasileira; problemas esses que se não forem enfrentados rápida e adequadamente, causarão sérios prejuízos, não apenas aos nossos aprendizes, mas à toda população.

A organização cuidadosa dos temas selecionados e a escolha criteriosa de pesquisadores respeitados, resultou em um trabalho de excelente qualidade e essencial para todos que se inquietam com os



problemas da Educação no Brasil. Uma obra corajosa que une o rigor teórico-metodológico, típico dos trabalhos acadêmicos, mas que analisa as políticas educativas de maneira clara e objetiva, salientando seus efeitos sociais.

Os capítulos foram organizados de maneira a apresentar as mudanças na Educação Brasileira em todos os seus segmentos: desde a retirada de direitos de crianças e jovens à educação com qualidade, passando por mudanças de modelo escolar, discussões sobre o efeito das alterações curriculares; manietamento crítico da escola; empobrecimento na formação de professores; desrespeito e ataques às Universidades pública associando-as à marginalização, além de outras atrocidades. As análises críticas aqui apresentadas, não demonstram apenas seus efeitos deletérios à Educação, mas relacionam com propriedade essas mudanças aos interesses neoliberais, que buscam tanto privatizar a Educação, submetendo-a à lógica do mercado; quanto uma formação para o trabalho precarizado e subserviente.

O livro inicia-se com o capítulo de Rodrigo Mayer que aborda a ascensão da extrema direita e do neoliberalismo radical no Brasil e no mundo, oferecendo o contexto histórico e econômico nas quais se inserem as políticas educacionais. Mayer, numa escrita que combina densidade teórica e empírica em um texto fluido e didático, apresenta os interesses da extrema direita ao mesmo tempo que lembra a instrumentalização do medo como elemento de pressão política.

No capítulo seguinte que tem no título a instigante expressão ‘disciplina, ordem e pensamento aprisionado’, somos apresentados por Aldimara C. D. B. Boutin e Simone de Fátima Flach a uma análise contundente sobre os ataques aos valores democráticos transvestidos no discurso da ordem que permeiam a proposta das escolas cívico militares. As autoras demonstram que a função precípua desse modelo escolar é a educação conformista e castradora.

Ana Eduarda T. Vaz e Carina A. S. Darcoletto apresentam uma rica discussão teórico-metodológica para a composição do capítulo 3. As autoras debruçam-se sobre o problema do *homeschooling* que desconsidera o caráter social da educação e os riscos que a exclusividade do ambiente familiar pode trazer para o desenvolvimento de crianças e jovens. Ainda nesse rigor teórico reflexivo, temos no



capítulo seguinte, escrito por Jennifer C. Dias e Carina A. S. Darcoletto uma contundente análise sobre o movimento da escola sem partido, que busca manietar a educação descolando o ensino da reflexão sobre a realidade social e que se manifesta em um pensamento maniqueísta no qual considera que a produção do conhecimento deve ser livre de pressupostos ideológicos, mas que na prática pretende esconder os determinantes históricos culturais que o produzem ao mesmo tempo em que demoniza o papel crítico do professor nas reflexões cidadãs.

O capítulo 5, de Janete F. F. Caldas e Soeli T. Pereira, vai tratar de um outro problema de extrema gravidade: a retirada de direito à educação infantil. A partir de um levantamento cuidadoso das políticas para a Educação Infantil adotadas no período, as autoras demonstram que o desmonte das conquistas sociais para a educação infantil tem efeitos deletérios não apenas à educação infantil, mas está ligado a todo modelo educacional sucateado no período tratado.

Seguindo a discussão sobre o acesso à educação, Vera L. Martiniak e Elaine C. P. Souza, apresentam no capítulo 6 importante alerta para os problemas ainda existentes na alfabetização. Alertam as autoras que a descontinuidade de políticas robustas na formação de professores e de processos educativos são fatores importantes para as dificuldades tanto na alfabetização, quanto na permanência dos estudantes nas escolas e parte importante dos problemas são decorrentes da dificuldade de formação de professores qualificados, uma vez que o modelo alfabetizador desconsidera os mais eficientes métodos de ensinar e a necessidade de os relacionar às questões sociais, econômicas e culturais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Coube a Rodrigo Diego de Souza apresentar no capítulo 7 as considerações sobre o Novo Ensino Médio. Em um texto muito bem construído, o autor mostra como o uso da propaganda e seu discurso subjacente tem a finalidade de conseguir adesão popular ao NEM, através da utilização da retórica de um ensino mais estimulante e que permite melhorar a formação dos jovens. Mas o autor demonstra que a visão dos especialistas mostra o contrário: esse modelo educativo restringe o direito ao conhecimento historicamente construído.

Ainda sobre a reforma do Ensino Médio e seus efeitos na Educação no Campo, Régis Clemente demonstra, no capítulo 8 que essa



foi pautada pelos interesses neoliberais e que fere os princípios de uma educação que promova a emancipação humana. O autor relaciona esses interesses econômicos aos ataques à Educação no Campo no bojo das mudanças no Ensino Médio. Lembra o autor que a luta pela Educação no Campo se insere em um contexto de luta social com o objetivo de construir um conhecimento ligado à história, sonhos e realidades do povo trabalhador no campo. O Novo Ensino Médio, ao priorizar a formação para o mercado de trabalho, busca um controle ideológico formativo descartando a perspectiva democrática na Educação, que no caso do Ensino no Campo faz acentuar o abismo social brasileiro, uma vez que pode levar à extinção de políticas duramente conquistadas e a criminalização dos movimentos sociais.

O Capítulo 9 vai tratar da questão da Educação de Jovens e Adultos. Vanessa E. R. Rodrigues e Rita de Cássia S. Oliveira, demonstram que a agenda neoliberal do governo em questão, promoveu o esvaziamento de programas e projetos e a desconsideração das necessidades desse público específico. Através de uma análise cuidadosa, as autoras mostram como as políticas públicas adotadas no período, aliadas à ausência de mecanismos de inclusão durante a Pandemia do Covid19 levou à negligência desse segmento.

Elenice P. Foltran vai debruçar-se sobre as políticas de inclusão social nas escolas no capítulo 10. Retomando a histórica luta pelo acesso e permanência escolar das pessoas com deficiência, a autora mostra os retrocessos nesse campo da Educação ao longo do tempo e salienta o viés conservador durante o governo Bolsonaro, que sob a égide da escolha individual favorece instituições privadas de educação para o atendimento desse público, acentuando a segregação social.

No Capítulo 11 livro vai tratar dos problemas enfrentados no Ensino Superior, especialmente pelas Universidades Federais durante o governo Bolsonaro. Ao discutir o avanço da direita no Brasil, os autores lembram os ataques difamatórios promovidos por membros do governo, que chegaram a afirmar que as Universidades Públicas eram ambientes de promiscuidade, uso e distribuição indiscriminado de drogas, além de as acusarem de serem celeiros de ações subversivas, numa ofensiva para desacreditar o papel fundamental das Universidades Públicas como produtoras de conhecimento, formação e



crítica social. O objetivo desse discurso, ao fomentar o medo e o horror na população, encontrar terreno propício para o sucateamento das Instituições Públicas de Ensino Superior atendendo aos interesses do mercado.

O livro encerra-se com a discussão sobre as políticas de formação de professores à partir de 2019. Em sua pesquisa Marli de F. Rodrigues e Rodrigo D. de Souza mostram uma política de formação pragmática e utilitarista, em conformidade com a política privatista do governo Bolsonaro. No capítulo 12, os autores demonstram o viés tecnicista na chamada formação por competências, que através do comprometimento das bases epistemológicas na formação de professores, reduz o conhecimento acentuando a precarização do trabalho do professor e da educação como um todo.

O livro *Efeito Bolsonaro na Educação*, surge em um momento extremamente oportuno, ou seja, no momento em que o Governo Bolsonaro finda-se e que se inicia um novo projeto de país. Os problemas da Educação no Brasil apesar de crônicos, são urgentes e debruçar-se sobre os escombros deixados pelo antigo governo é necessário para a reconstrução de políticas públicas educacionais que atendam aos interesses da população e que busquem efetivamente uma formação de qualidade e emancipadora para nossas crianças e jovens.

A organização em capítulos temáticos propicia e permite a discussão política necessária para relacionar os projetos educativos aos seus efeitos sociais, pois apesar de tratar-se de uma obra acadêmica, essa se mostra acessível para que educadores e outros setores da sociedade beneficiem-se de seus dados e reflexões propostas.

Boa leitura!

Maria Marce Moliani

Capítulo 1

**O OVO DA SERPENTE DO SÉCULO XXI:
CRISE DA DEMOCRACIA, NEOLIBERALISMO E
POPULISMO DE DIREITA**

Rodrigo Mayer

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p10-33





O OVO DA SERPENTE DO SÉCULO XXI: CRISE DA DEMOCRACIA, NEOLIBERALISMO E POPULISMO DE DIREITA

Rodrigo Mayer ¹

RESUMO

O século XXI viu o crescimento e a naturalização da extrema direita em diversos países. Munidos de um discurso que explora os ressentimentos da população para com a classe política e os medos frente às transformações sociais, os extremistas constroem o argumento que a democracia e a sociedade estão em uma crise que levará a ruptura e é preciso defender e restaurar os valores sociais dos inimigos da nação. Seus discursos tratam de criar constantes conflitos entre aqueles que eles consideram como o verdadeiro povo e os inimigos da nação. Isso visa a (re)criação de uma nova sociedade, baseada na harmonia social e nos valores que eles consideram como tradicionais. Em aliança com setores da burguesia, a ultradireita busca aprofundar as políticas neoliberais, a mercantilização da vida e o mercado como substituto da democracia. O crescimento não está restrito apenas a uma região, mas a diversas nações, como o Brasil, por exemplo. Apesar de suas particularidades locais, os extremistas possuem uma base comum, em que são explorados os ressentimentos da população para com os resultados da democracia e as transformações sociais. O capítulo teve como objetivo analisar os motivos para a ascensão da direita radical e as bases de seu pensamento, além de debater a questão brasileira. Para isso, foi realizada uma revisão crítica da literatura especializada. Como conclusão, argumenta-se que a extrema direita constrói seu programa com base nos medos e nos ressentimentos da população frente à classe política e as mudanças sociais.

¹ Professor da Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* mayer_rodrigo@yahoo.com.br



Palavras-Chave: Direita. Extrema Direita. Neoliberalismo. Populismo.

1 INTRODUÇÃO

A segunda década do século XXI viu o surgimento e fortalecimento de uma nova direita em relação aos partidos de esquerda (LUNA e ROVIRA KALTWASSER, 2021; ZANOTTI e ROBERTS, 2021). Este novo grupo conseguiu capitalizar o desgaste dos partidos tradicionais frente às crises econômicas, políticas e sociais que tem atingindo diversas nações do planeta.

Inspirados no sucesso dos partidos radicais de direita na Ásia e na Europa nos últimos cinco anos, o radicalismo se encontra em expansão na América Latina. Antes relegado a partidos irrelevantes (como o PRONA brasileiro, por exemplo), os extremistas passaram a forças relevantes no cenário político boliviano, brasileiro, chileno, colombiano, hondurenho, guatemalteco, peruano, salvadorenho e uruguaio.

Sua origem não remonta ao retorno de antigas agremiações extremistas ou a chamadas contrarrevoluções silenciosas contra as mudanças sociais produzidas pelas sociedades pós-materiais (IGNAZI, 1992; ZANOTTI e ROBERTS, 2021), mas a desgastes dos governos da região, mudanças sociais, questões locais e cálculos políticos de suas lideranças.

Sem ter como recorrer à herança partidária (notadamente o caso brasileiro, chileno e uruguaio), a maioria das legendas recorre às ditaduras militares como uma espécie de símbolo e modelo de um passado a ser resgatado, pelo menos em termos econômicos e culturais. Além disso, seguindo os exemplos de suas semelhantes do Norte, as legendas exploram ressentimentos de parte da população em relação ao sistema político e transformações sociais das sociedades contemporâneas, sobretudo em relação a minorias étnicas e raciais, políticas de gênero, de inclusão a população LGBTQIA+, entre outros temas.



Este capítulo tem como objetivo apresentar e debater as bases da ideologia de extrema direita e como seu discurso se aproveita do ressentimento da população para construir a oposição entre quem eles consideram como verdadeiro povo e os inimigos da nação.

O capítulo será dividido em cinco partes. Na primeira parte descrevo acerca das crises das democracias e como elas possibilitaram a emergência de atores autoritários através do descolamento entre a classe política e a população. A segunda parte trata da relação entre neoliberalismo e democracia, principalmente de como a ideologia neoliberal nega a política em defesa da supremacia do mercado. A terceira parte trata do populismo, de suas bases e do populismo de direita que é a base da atuação da extrema direita mundial. A quarta parte trata dos principais pontos da ideologia da direita radical e de algumas especificidades brasileiras. Por fim, a quinta parte traz as considerações finais.

O argumento que permeia este capítulo é que o pensamento da direita radical tenta capitalizar em torno dos medos e dos ressentimentos da população para se posicionar como uma alternativa à população. Seu discurso envolve a criação da imagem de um povo e uma comunidade verdadeira que se opõe e defendem os valores tradicionais frente aos inimigos da nação.

2 CRISES DA DEMOCRACIA E SEU IMPACTO NO SURGIMENTO DO POPULISMO DE DIREITA

Nos últimos anos, muito se falou que a democracia mundial estava em crise e em perigo devido ao aumento de sentimentos autoritários por parte da população e, principalmente, o crescimento da relevância de políticos autoritários. O século XXI viu a retração de democracias após um período de expansão com a terceira onda de democratização iniciada em 1974 com a Revolução dos Cravos em Portugal. A onda reversa começa ainda na década de 1980, com golpes, impeachments e crescimento e naturalização da extrema direita em diversas partes do mundo.



Parte da literatura especializada começou a se interessar pelo fenômeno quando este chegou nos países centrais. O Brexit, a vitória de Trump, o crescimento da AfD na Alemanha, as quase vitórias da Frente Nacional na França, o avanço da extrema direita na Itália (inclusive, com governo sendo liderado pela neta de Mussolini), entre outros eventos, acenderam o sinal de alerta na academia.

A literatura especializada diverge em alguns pontos sobre os motivos das democracias estarem em crise, mas apontam que o descolamento entre a população e as elites políticas como um dos principais pontos.

Foa e Mounk (2017) argumentam que a crise da democracia está no descontentamento da população mais jovem para com seu rumo, principalmente por causa de escândalos de corrupção e perspectivas de futuro. Para Norris (2017), a crise se dá pela erosão das bases das democracias ocidentais, que seriam: 1) a confiança que a população tem sobre os regimes democráticos, os quais seriam considerados a melhor alternativa de governo frente a outras; 2) os atores e instituições agem de acordo com as normas democráticas e; 3) nenhum ator importante tenta dar um golpe e/ou derrubar o sistema. Segundo a autora, a crise da democracia surge pelo descontentamento da população, principalmente os mais velhos, com os resultados do regime e também pela presença de lideranças populistas que visam o poder ao erodir as bases dos regimes democráticos. Como veremos mais adiante, é importante conceitualizar bem o populismo, sob o risco de tornar o conceito vazio e também de compreender suas diferenças.

Levitsky e Ziblatt (2018) apontam para o processo de corrosão interna das democracias. Segundo os autores, a população descontente com os rumos da política – e não se sentido representada pelos partidos políticos e lideranças, que segundo eles defendem os interesses das elites – tem optado por votar em lideranças autoritárias, de modo ter seus interesses atendidos. Aqui é importante salientar que os candidatos não se mostram autoritários após as eleições, mas durante elas e são



aceitos e naturalizados por setores das elites políticas e econômicas locais².

Para Levitsky e Ziblatt (2018), uma vez no poder, o líder busca controlar as instituições de modo a perseguir inimigos, evitar punições e transformar a democracia em uma autocracia sob a justificativa de combate à corrupção e/ou segurança nacional. Portanto, o principal argumento da obra dos autores é que a passagem para ditaduras não ocorre somente por meio clássicos como golpes de Estado e/ou golpes militares, mas também por meio democráticos, em que o governante pode corroer o sistema por dentro.

Przeworski (2019) também se ocupa do tema. Para o autor, a crise é resultado de uma série de fatores como a crise dos partidos tradicionais (que cada vez mais se parecem), crescimento de opções mais radicais à direita, emergência de novos temas culturais, econômicos e sociais. Conforme argumentado por Przeworski (2019) estes fatores, somados a crise econômica, migratória e a dificuldade dos governos em atender as demandas da população e não apenas as das elites causam a diminuição do apoio aos regimes democráticos e o crescimento do suporte a governos autoritários e autocratas³.

Portanto, a crise da democracia trata das dificuldades das democracias em processar demandas sociais de uma sociedade cada vez mais complexa. O favorecimento dos governos aos interesses das elites acaba por diminuir a confiança da população para com a democracia, pois ela considera que não existem grandes diferenças entre regimes democráticos e ditatoriais.

Como debateremos mais adiante, saídas autoritárias também podem ser uma estratégia dos grupos dominantes para manter ou ampliar o seu poder, ou seja, as elites políticas e econômicas também lucram com a crise da democracia e podem utilizar de autocracias ou de

² Os autores citam casos, mais notadamente a Itália e a Alemanha durante a ascensão do fascismo e do nazismo, em que setores liberais e conservadores optaram por apoiar o nazifascismo de modo a combater à esquerda.

³ Segundo Przeworski (2019), a população apoia governos fortes, porém, busca manter o direito ao voto.



populismos de direita para aprofundar políticas ligadas aos interesses do mercado.

2.1 NEOLIBERALISMO: A REDUÇÃO DO INDIVÍDUO E DA SOCIEDADE À LÓGICA DO MERCADO

A crise da democracia não é um fenômeno recente, pelo menos nos países periféricos que conviveram – e convivem – ao longo de sua história com constantes ciclos de autoritarismo e democracia. Nas últimas décadas a crise acaba por se expandir e atingir também os países centrais como Estados Unidos e Reino Unido.

No item anterior, falei que a crise advém do descolamento das elites em relação à sociedade, esta é motivada por uma série de fatores sociais (imigração, mudanças de comportamento), políticas (perda de força dos partidos tradicionais) e econômicas (crises econômicas e a conta sendo paga pela população, enquanto os responsáveis pela crise eram poupados).

Em relação a questão econômica, as elites quebram o pacto com a classe trabalhadora – isso nos países em que houve pacto – e aprofundam medidas de diminuição de direitos, a não atenção as demandas da população e adoção do neoliberalismo.

O neoliberalismo defende a redução do Estado e o predomínio do mercado em todas as esferas da vida social. O “deus” mercado submete a sociedade e a democracia a sua lógica – e racionalidade. O mercado não apenas privatiza o social, como o demoniza e considera que toda ação contra a desigualdade social é assistencialismo (BROWN, 2019; SINGER, ARAUJO e BELINELLI, 2021).

A hiperindividualização – causada pelo desmonte das políticas sociais – e a defesa irrestrita da liberdade abre espaço para a exclusão de minorias e quaisquer outros grupos que são vistos como uma ameaça à sociedade idealizada pela classe dominante.

O mundo privatizado, ao contrário de que afirmam os teóricos neoliberais, necessita de um Estado forte para impedir e desestruturar –



e até mesmo destruir – as políticas públicas⁴ (STREECK, 2018), não apenas as sociais, mas tudo que for público e possa ser assumido pelo mercado. Ele, neste sentido, não apenas substitui o Estado – governo – , mas também visa impor a sua moral à sociedade.

E qual a relação do mercado com a extrema direita? Segundo Mudde (2022), a naturalização do radicalismo de direita ocorreu pela junção de três fatores que foram capitalizados por eles: a) os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001; b) a crise econômica de 2008 e; c) a crise migratória de 2015.

O primeiro e o terceiro ponto estão interligados, pois os extremistas utilizam a questão da imigração, racismo, xenofobia, homofobia, islamofobia, entre outros, para perseguir e criminalizar imigrantes e outros grupos. A crise econômica de 2008 também impactou, pois a direita radical recorre ao descontentamento da população com a ajuda financeira aos bancos para afirmar que os partidos tradicionais estão do lado das elites e não do povo⁵ (CASTELLS, 2017). Tudo isso leva a um sentimento de abandono da população, pois a ela sacrifícios são constantemente solicitados, enquanto que a elite é socorrida quando brinca de especulação financeira (BROWN, 2019; CASTELLS, 2017).

Portanto, o neoliberalismo auxilia a direita radical ao negar a política e reduzir ao máximo as políticas sociais, ao mesmo tempo que reduzem o Estado para a população e aumentam a participação estatal para seus interesses. Os indivíduos atomizados não conseguem se organizar politicamente, não se veem como parte de uma comunidade, de uma sociedade, mas apenas como indivíduos que competem entre si pela sobrevivência.

O neoliberalismo, em aliança com os conservadores, fomenta a exclusão e perseguição de setores da sociedade em uma política autoritária, em que grupos que não se encaixam em suas comunidades

⁴ O mercado age para controlar a sociedade, principalmente por meio de pressões na mídia, grupos de interesse e *think tanks* formados para disseminar a ideologia neoliberal (STREECK, 2018).

⁵ Para Castells (2017) o enfraquecimento do Estado-nação leva as pessoas a se refugiarem em comunidades construídas a partir de identidades.



imaginadas não são bem-vindos e/ou tem que se adequar a visão de mundo da classe dominante para ser aceito, não como um igual, mas como subordinado.

A junção do neoliberalismo com o conservadorismo formará a base sobre a qual o populismo de direita atuará e justificará as exclusões em nome de uma sociedade harmônica e sem conflitos.

2.2. POPULISMO DE DIREITA E A EMERGÊNCIA DA DIREITA RADICAL NO BRASIL

A extrema direita mundial – no qual o bolsonarismo está incluso – recorre a estratégias populistas de modo a ampliar sua base e disseminar seus ideais. Todavia, apenas chamá-los de populistas é insuficiente, pois o conceito muitas vezes é utilizado de modo a atacar e estigmatizar adversários, principalmente quando estes são críticos ao mercado (TRAVERSO, 2017).

Antes de adentrar nas bases do populismo de direita, é importante fazer algumas considerações sobre o conceito de populismo, pois seu uso indiscriminado traz o risco do conceito se tornar vazio, ou seja, não conseguir explicar a realidade e ser utilizado apenas de modo desqualificar os adversários.

Segundo Urbinati (2019), a evolução do populismo apresenta variações ao longo da história de acordo com o período histórico e a região. Para Finchelstein (2019), o populismo trata-se de uma alternativa ao fascismo do começo do século XX, mesmo com seu caráter autoritário, o populismo busca representar aqueles que não se encontram representados nos sistemas políticos.

A emergência do populismo é uma resposta, não apenas um protesto, contra as elites políticas que se encontram distantes dos apelos da população, dos excluídos do sistema (DE LA TORRE, 2008, 2016, 2017, 2019; URBINATI, 2019). No entanto, a reação dos cidadãos contra as elites políticas pode ser instrumentalizada por grupos que visam destruir o sistema e criar – ou restaurar – uma nova ordem baseada no homem branco cristão ocidental.



Mudde e Kaltawasser (2017) não chegam a diferenciar populismo de direita ou de esquerda e buscam desenvolver um conceito mínimo que abranja todas as vertentes do fenômeno. Para os autores, o populismo trata de um discurso que divide a sociedade em dois grupos antagônicos: o povo e a elite. Ambos os conceitos são empregados de forma vaga e imprecisa pelos teóricos do populismo.

O povo é compreendido através da soberania e da construção da imagem do povo comum. De outro lado, a elite⁶ é pouco teorizada e tratada como o foco das frustrações da população. Dito em outras palavras, a relação entre o povo e a elite é conflituosa, onde o primeiro é tratado de forma pura e o segundo de forma corrupta (MUDDE, 2004; MUDDE e KALTWASSER, 2017).

O papel da liderança também é central. Ela verbaliza os anseios e as demandas da população contra a elite corrupta e contrária aos interesses nacionais e ao bem comum⁷. O líder populista argumenta que apenas ele entende os anseios da população e é capaz de representá-la contra os interesses do sistema.

O foco dos autores deste tipo de definição está em compreender como o processo de polarização na sociedade é construído e também nas estratégias – e a retórica – das lideranças (MUDDE, 2004; URBINATI, 2019). As definições minimalistas almejam construir uma teoria neutra, que seja empiricamente orientada, porém, segundo Finchelstein (2019), elas falham neste ponto devido à pouca atenção que dão a história e ao seu eurocentrismo⁸. Pode-se questionar se ela é realmente mínima. Não no sentido de simplificar a definição do conceito de populismo, mas de ao simplificar, ela se torna abrangente e termina por igualar em sua concepção fenômenos populistas distintos,

⁶ A elite pode ser definida em termos econômicos, políticos e/ou culturais.

⁷ Os populistas se aproximam da concepção de Rousseau de bem-comum, isso é, a capacidade de união do povo em torno de um interesse comum.

⁸ Segundo Finchelstein (2019) os autores minimalistas fazem um exame superficial do tema, além, de considerarem que o fenômeno populista chegou a pouco tempo na Europa. O eurocentrismo é manifestado através de enfoques estereotipados.



como populismos de esquerda e de direita, e até mesmo variações dentro do mesmo espectro ideológico.

O populismo pode assumir várias formas, de direita, esquerda, reacionário, moderado, entre outras. O populismo de esquerda é associado, teoricamente, a obra de Laclau (2005), Laclau e Mouffe (1985) e Mouffe (2018), os quais tomam o embate entre povo e as elites como uma forma de libertação do povo contra os desmandos da oligarquia. Mais do que isso, a visão mais à esquerda do conceito também inclui em seu interior o combate a sociedade patriarcal, ao machismo, racismo, homofobia e outras formas de discriminação.

Para o autor, o fenômeno trata da política na sua verdadeira face, pois aproxima amplas camadas excluídas do processo decisório. A inclusão dos excluídos viria a partir da radicalização democrática, na qual camadas sociais insatisfeitas buscam a alteração do *status quo* (MUDDE e KALTWASSER, 2017; ULLOA, 2017). O populismo neste caso, não seria um mero reflexo da democracia, mas o seu ponto mais alto, a sua redenção (ARDITI, 2011; LACLAU e MOUFFE, 1985; MUDDE e KALTWASSER, 2017; PANIZZA, 2005; PERUZZOTTI, 2013, 2017, 2019).

Para Laclau (2005) a fabricação do povo⁹ passa pela percepção que as instituições democráticas, por incapacidade ou por vontade, não estão atendendo as demandas populares de forma satisfatória. Sua constituição também passa por superar a heterogeneidade das demandas – o que torna a identificação do inimigo difícil¹⁰ – e construir ações sociais por meio da unificação dos indivíduos¹¹.

O populismo para Laclau (2005) não é visto como algo negativo. O fenômeno para o autor é tratado como uma espécie de

⁹ Outro fator que impacta na construção do povo trata-se da questão da formação da divisão social e a formação da identidade popular.

¹⁰ A figura do inimigo é construída a partir da simplificação da política. Sua figura pode ser representada de acordo com diferentes critérios e contextos, isso é, pode ser definido através de questões classistas, socioeconômicas, religiosas, entre outras.

¹¹ Para Peruzzotti (2017, 2019) a construção do povo realizada por Laclau (2005) passa pela transformação da igualdade formal das democracias liberais em uma nova identidade (ou comunidade), que exclui todos aqueles que se encontram fora dela.



reação ou movimento por parte dos grupos excluídos contra a elite, que é vista como distante da realidade da maioria da população. Mouffe (2018) atenta para o fato que o populismo não é uma ideologia e tampouco um regime de governo, mas pode se converter em movimento devido à insatisfação da população para com os rumos da política.

Sua obra também foi alvo de várias críticas. De la Torre (2019) argumenta que o maior problema de sua teoria está na proximidade com a visão de Schmitt (2007), a qual divide a sociedade entre inimigos e aliados¹². Mudde e Kaltwasser (2017) argumentam que o trabalho do autor é repleto de interpretações normativas, ideológicas e romantizadas sobre o populismo¹³.

O populismo de direita se constitui como uma espécie de reação as pautas da esquerda, mais precisamente da nova esquerda e suas políticas que valorizam as identidades e demandas de múltiplos grupos sociais (LYNCH e CASSIMIRO, 2022). Os partidários desta vertente se colocam como os defensores do povo, não de qualquer povo, mas do verdadeiro, que, para eles, é composto por empresários e por pessoas brancas (ou da etnia dominante) alijadas de sua cultura e de seus valores tradicionais por causa da imigração, do feminismo, da comunidade LGBTQIA+, dos negros, indígenas, comunistas, islâmicos, entre outros. Suas pautas tratam basicamente de políticas voltadas à segurança, a restrição de direitos aos que eles consideram como os inimigos da nação (o “antipovo”) e políticas econômicas neoliberais (FINCHELSTEIN, 2019; LYNCH e CASSIMIRO, 2022).

Lynch e Cassimiro (2022) argumentam que o populismo de direita¹⁴ tem uma face ainda mais radical: o populismo reacionário. Este tipo de populista é, antes de tudo, um parasita, um aproveitador, que adentra nas instituições para tirar vantagens e destruí-las por dentro de

¹² A exclusão daqueles que não compartilham da identidade popular é, segundo Peruzzotti (2017), um problema. Para o autor, o conceito de Laclau (2005) é contrário ao pluralismo social e acaba por defender uma sociedade homogênea.

¹³ Finchelstein (2019) argumenta que o trabalho dos autores também apresenta um caráter normativo ao romantizar o uso de dados para compreender o fenômeno populista.

¹⁴ A extrema direita encontrou no populismo uma estratégia de atuação.



modo a não sofrerem punições por suas ações e perseguirem seus inimigos.

Para isso é importante controlar as instituições, substituindo os opositores e independentes por partidários do governo. Além disso, a comunicação é central para o reacionário, o qual precisa constantemente se posicionar como o salvador da pátria, aquele que está lutando contra forças poderosas que visam bloquear o desenvolvimento da nação.

De modo a construir a sua imagem, o populista reacionário, aposta no conflito permanente com as instituições, com os opositores, com a mídia, com parcelas da população, entre outros (LYNCH e CASSIMIRO, 2022). Além disso, ele recorre ao uso contínuo de *fake news* de modo a atizar sua base, fortalecer o vínculo de comunidade, atacar os inimigos e pautar o debate público.

A comunicação ocupa papel central para o populista reacionário, pois ela permite construir e reforçar laços com sua base, de modo a construir uma nova realidade e, mais precisamente, uma comunidade, que vende a ideia de segurança para seus membros frente a uma realidade cada vez mais heterogênea. A sensação de pertencimento, portanto, vende a sensação de calma, segurança e, mais ainda, tenta aplacar o medo que os reacionários possuem do futuro, o qual se encontra em constante transformação, mais diverso, e que eles entendem que coloca em risco a sua existência como um grupo.

Por medo do futuro – e do presente – o reacionário, busca destruir a atual sociedade e resgatar o passado. Mais do que isso, busca resgatar um tempo em que ele tinha liberdade para oprimir todos aqueles que fossem diferentes dele ou que são contrários as suas ideias.

Por fim, o populismo reacionário apenas tem a oferecer a destruição. Ele não busca construir, pois precisa estar em constante conflito para que o líder e seus seguidores mais próximos construam e mantenham a imagem de salvadores da pátria e possam continuar a parasitar as instituições em benefício próprio.

As eleições de 2018 levaram a extrema direita pela primeira vez ao poder no Brasil. Para muitos, o crescimento do extremismo e do radicalismo de direita no país foi uma surpresa, porém, os sinais de seu



crescimento ocorreram desde começo do século XXI. O bolsonarismo não criou a extrema direita no país, mas se aproveitou da onda conservadora e antipolítica que varreu o Brasil para capitalizar em cima do descontentamento da população para com a classe política.

Quais são as causas e os antecedentes do crescimento e naturalização da extrema direita no Brasil?

Entre as décadas de 1980 e a década de 2000, a extrema direita brasileira foi aceita como um dos componentes na arena eleitoral, porém, não teve forte desempenho, se considerarmos somente sua representação institucional no PRONA (MAYER, 2018).

Todavia, é fundamental salientar que o extremismo de direita do país estava – e está – disperso em mais de uma legenda, mesmo naquelas que se autointitulam de centro. Seu crescimento não ocorre por meio da organização de um partido, mas através da radicalização dos quadros de direita do país, que viram no extremismo uma boa oportunidade para faturar eleitoralmente.

O primeiro momento se deu com o escândalo do mensalão em 2005 e a tentativa de desgastar o primeiro governo Lula a partir dele. Escândalos de corrupção são constantes na história brasileira e são protagonizados por atores que vão da extrema direita a extrema esquerda do espectro ideológico. No entanto, nem todos grandes escândalos escalam para tentativas de deposição de presidentes, apenas alguns são selecionados de modo a justificar golpes, impeachments, protestos (SANTOS, 2017).

A corrupção, neste sentido é instrumentalizada para desgastar ou derrubar governos. Na década de 2000 ela foi utilizada no sentido de desgastar o primeiro governo Lula e na década seguinte, como uma das justificativas para o golpe que depôs Dilma Rousseff em 2016.

Para viabilizar o golpe de 2016, a direita tradicional teve que buscar o apoio dos extremistas, fortalecidos após as jornadas de junho de 2013 (PINHEIRO-MACHADO, 2019). O custo, no entanto, foi alto, pois o governo Temer também foi marcado por escândalos de corrupção e por medidas impopulares o que impulsionou o sentimento que os partidos tradicionais brasileiros não respondiam as demandas da população.



Os escândalos de corrupção abriram espaço para a criminalização da política e a construção da narrativa de que a política é algo ruim, negativa que precisa ser salva dos políticos. Aqui é importante pontuar que escândalos de corrupção atingem a esquerda mais forte do que a direita, pois a esquerda possui forte componente moral e ninguém espera muita coisa da direita (SARTORI, 2008).

Com o mensalão abriu espaço para a procura de um ator externo, não sujeito as sujeiras da política. O judiciário foi o escolhido para tal, diferentemente de nossa tradição de recorrer a militares para “limpar a casa”. O protagonismo do judiciário – bom lembrar, um poder não eleito – e principalmente sua politização auxiliou na criminalização da política, que atingiu seu ápice com a operação Lava Jato.

Outro fator que impactou a emergência do extremismo de direita foi a radicalização da direita tradicional. Para Miguel (2018), muitos dos temas levantados pelo bolsonarismo, como pautas morais (principalmente aborto) e criminalização da esquerda, foram levantados pelo PSDB¹⁵ na campanha presidencial de 2010.

A radicalização da direita tradicional veio como uma estratégia para, enfim, ganhar as eleições presidenciais. A direita tradicional não radicalizou apenas em termos morais, mas também econômicos ao propor um ultraneoliberalismo e a diminuição do Estado em que fosse possível. Como resultado, a direita tradicional não apenas não ganhou as eleições de 2010 e 2014, como também abriu espaço para a extrema direita que capturou seu eleitorado e dobrou a aposta no aprofundamento da agenda moralista e ultraneoliberal.

A extrema direita latino-americana é sucessora (ou herdeira) da chamada nova direita. Esta foi formada como reação a nova esquerda¹⁶ e busca aprofundar o neoliberalismo da década de 1990 sob o argumento de que a agenda econômica da esquerda não é eficiente,

¹⁵ O PSDB surgiu como uma cisão de políticos com grande capital político que não encontraram espaço para crescer no (P)MDB (MAYER, 2011; ROMA, 2002). Inicialmente o partido buscou se posicionar na centro-esquerda do espectro político, porém, ao longo dos anos caminhou para à direita e no século XXI passou a abrigar quadros que flertavam com o extremismo de direita.

¹⁶ A nova esquerda inclui em seus programas questões de valorização das identidades.



além de corrupta e clientelista (KALTWASSER, 2014). Seus adeptos também defendem penas mais duras para criminosos.

O radicalismo de direita, portanto, se inspira muito no processo de radicalização da própria direita, no qual o fortalecimento com o neoliberalismo diminuiu o seu – já pouco – apreço pela democracia.

Suas agendas variam de acordo com as especificidades de cada nação, mas eles compartilham alguns pontos em comum como o nacionalismo, racismo, homofobia, rejeição a imigração, anticomunismo, entre outros.

O nacionalismo está no centro da ideologia ultradireitista. Ela atua na criação da comunidade e na separação entre o “verdadeiro” povo e os “inimigos” da nação (BOURSEILLER, 2002; MUDDE, 2000; ZASLOVE, 2009). Stanley (2020) aponta que o nacionalismo está ligado a vitimização inerente ao grupo serve para unir o grupo e criar identidade do povo¹⁷ – ou a comunidade – frente a um inimigo que os perseguem constantemente.

Relacionado com a construção do “verdadeiro” povo temos a questão do racismo, xenofobia, homofobia e demais preconceitos professados pelos radicais de direita. Os extremistas defendem a existência de uma sociedade harmônica, sem qualquer tipo de divisão, mesmo que reconheçam que a desigualdade social é inerente à espécie humana (BIHR, 1991; IGNAZI, 1992; MUDDE, 2000; VON BEYME, 1988).

Negros, mulheres, LGBTQIA+, indígenas, migrante e outros grupos são considerados como uma ameaça as tradições e até mesmo a sobrevivência da comunidade. A comunidade para o extremista é o seu último refúgio, seu último ponto seguro a ser defendido. O medo é o elemento que une o extremismo, medo dos outros, das mudanças sociais e medo do futuro.

Tanto o racismo, quanto a xenofobia também são utilizados como espantalhos em relação a taxas de criminalidade. Os negros, muçulmanos, árabes e outras etnias são acusados – de forma injusta –

¹⁷ Para Stanley (2020) a identidade pode ser criada com base em uma série de características como cor da pele, etnia, religião, tradição, etc.



de serem a principal fonte de criminalidade. A direita radical utiliza de artifícios – e mentiras – para simplificar problemas complexos e capitalizar politicamente.

Por último, temos o posicionamento contra as esquerdas. À esquerda é considerada como a causa de todos os problemas da sociedade e uma ameaça constante à existência social (BOURSEILLER, 2002; MAYER, 2020; MUDDE, 2000). Ela é o inimigo que deve ser constantemente combatido e eliminado, pois representa a corrupção e a divisão que ameaça o presente e o futuro.

A crise de 2008 e a crise migratória não geraram impacto no crescimento e naturalização da extrema direita brasileira. Os radicais, como vimos, compartilham vários pontos de suas agendas, como também apresentam especificidades locais.

Suas origens também não obedecem a um único padrão, elas podem se originar como herdeiros – ou continuação – de antigos partidos fascistas e nazistas ou como reação a mudanças da sociedade, como questões de gênero¹⁸, raciais, LGBTQIA+, multiculturalismo, meio ambiente e outros temas.

No caso brasileiro, a extrema direita se aproveitou de um momento de crise econômica, política e social para sair das sombras e aprofundar a agenda neoliberal adotada pela direita tradicional brasileira.

Outra característica do populismo de direita brasileiro é sua ligação com as Igrejas evangélicas. Muitas delas recorrem aos extremistas para viabilizar uma nova ordem baseadas em suas doutrinas. A aliança com a direita radical seria uma forma de aumentar o seu poder sobre a sociedade, além de obter benefícios como isenções fiscais, por exemplo.

As crises que marcaram a década de 2010 serviram de combustível para a construção de seu discurso que as elites e as esquerdas corruptas estavam atrasando o país e seria necessário fazer

¹⁸ O populista de direita enxerga a mulher no papel de mãe e de dona de casa. A independência feminina para eles é um risco à família tradicional e, consequentemente, a sociedade.



uma limpa e destruir tudo, para só depois construir algo. As crises também serviram para criminalizar importantes parcelas da sociedade brasileira como indígenas, homossexuais, negros, mulheres, transgêneros e outros grupos que não se encaixavam em seu ideal de comunidade.

A nova sociedade, em uma inspiração totalitária, seria marcada pela liberdade total, liberdade que defende o direito da exclusão e de perseguição aqueles que são diferentes do “verdadeiro” povo evocado pelos populistas de direita reacionários.

A aliança com o mercado e a agenda ultraneoliberalismo atuaram no sentido de possibilitar a destruição de políticas públicas. Para o capital financeiro e a burguesia brasileira, a democracia é apenas um detalhe, que não pode atrapalhar a implementação de sua ideologia.

O surgimento de um ator mais à direita e disposto a implementar uma agenda ainda mais neoliberal no cenário político brasileiro atraiu as elites brasileiras, interessadas em mercantilizar tudo que for possível.

Segundo LaPalombara e Weiner (1966), partidos políticos podem se originar em momentos de crise. No caso brasileiro, não ocorreu a formação de um novo partido, mas a união de diversos setores da direita radical em um pequeno partido de aluguel: o PSL (DIAS e MAYER, 2021).

Outro motivo levantado pela bibliografia é a questão do terrorismo e seu impacto na imigração. O Brasil, até o momento, não é alvo de grupos terroristas, porém, os populistas de direita argumentam que a esquerda e os movimentos sociais promovem a desordem e é preciso combatê-los com o endurecimento das leis, de modo a garantir a harmonia social.

A imigração também é um tema caro para os populistas de direita europeus e estadunidenses, porém ainda pouco relevante para o extremismo local, porém o tema passou a ganhar tração no Brasil com a crise venezuelana. O racismo e preconceito contra os indígenas são centrais para a direita radical brasileira. Os negros são considerados como fonte de insegurança e sua cultura é vista como uma ameaça a cultura tradicional brasileira. Em relação aos indígenas, a existência de



sua cultura é vista como uma ameaça à harmonia social e deve ser assimilada pela sociedade¹⁹. Além disso, a direita defende a apropriação de suas terras, de modo a promover o “desenvolvimento econômico”.

O racismo e a xenofobia andam juntos para a extrema direita. O preconceito é utilizado para justificar uma hipotética proteção da sociedade e da defesa de seus valores frente a grupos que visam apenas dividir a comunidade.

Por fim, o populismo de direita e a extrema direita local angariam espaço a partir da defesa de pautas morais e de costumes, em uma aliança com setores evangélicos, e também se aproveitaram de crises econômicas, políticas e sociais para se posicionarem como um ator relevante na política brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O começo do século XXI viu o aparecimento e fortalecimento de mais uma onda reversa da democracia. Esta não atingiu apenas países em democratização ou com democracias recentes, mas países com regimes democráticos estáveis como os Estados Unidos e a Inglaterra, por exemplo.

Em todo globo, a população – muitas vezes empobrecida – tem demonstrado insatisfação com os rumos da democracia, pois – com razão – as elites políticas demonstram maior preocupação com o mercado financeiro do que com o bem-estar geral.

O descolamento entre a população e a classe política abriu espaço para o crescimento e naturalização da extrema direita que se aproveitou de crises econômicas, políticas e sociais para tal.

¹⁹ No governo Bolsonaro, as políticas indígenas foram reduzidas e a mineração em suas terras foram incentivadas (legalmente e ilegalmente). Como resultado, houve o aumento de mortes, desnutrição, doenças, destruição ambiental e uma série de problemas sociais. O genocídio indígena não é uma novidade na história do Brasil independente, tendo sido promovido como política de Estado na ditadura militar.



Os radicais de direita passaram a discursar contra as elites políticas, a esquerda, mulheres, negros, indígenas, imigrantes e todo e qualquer grupo que eles consideram como responsáveis por todos os males da sociedade. Seus discursos simplistas não visam a resolução de problemas, mas capitalizar politicamente em torno do receio da população frente aos problemas e mudanças da sociedade.

A constante criação de inimigos e o conflito permanente atuam na criação e sedimentação de uma identidade, de uma comunidade, de um porto seguro em oposição a um cada vez mais múltiplo.

Sua emergência é uma espécie de vingança da população para com a classe política tradicional, que virou as costas para as demandas da população e apenas atendeu os interesses das elites. O comportamento de seita visa dar estabilidade, garantias frente a um mundo em constante transformação.

Os extremistas de direita souberam ler os ressentimentos da população e aliado ao neoliberalismo fomentou uma política de exclusão dos grupos considerados como os inimigos da nação e, ao mesmo tempo em que promoveu a atomização dos indivíduos por meio de uma versão mais radical do neoliberalismo.

No fim, populismo de direita vende aos seus seguidores, a sua seita, a possibilidade de segurança. Não apenas a segurança física através da ordem, mas também contra as mudanças sociais. Ele vende a promessa da destruição da atual sociedade e o reestabelecimento de uma sociedade ordeira, harmônica e hierárquica.

A nova ordem não surge pela construção de um futuro, mas do medo. Medo do passado, do presente, do futuro. Medo do mundo e das suas constantes mudanças, as quais eles buscam – inutilmente – frear. O radical de direita vive com medo e em uma eterna “guerra santa” contra um futuro e uma sociedade que continua em transformação e que não lhes pertença.

REFERÊNCIAS



ARDITI, Benjamin. **La política en los bordes del liberalismo:** diferencia, populismo, revolución, emancipación. Barcelona: Gedisa, 2011.

BIHR, Alain. Identité, négalite, pugnacité. Courte sythèse sur l'idéologie d'extrême droite. **Raison presente**, n.99, p.89-105, 3^o Trimestre, 1991.

BOURSEILLER, Christophe. **La nouvelle extrême droite.** Monaco: Du Rocher, 2002.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura:** a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

DE LA TORRE, Carlos. **Populismo, ciudadanía y Estado de derecho.** In: DE LA TORRE, Carlos; PERUZZOTTI, Enrique (Orgs.). El retorno del pueblo: populismo y nuevas democracias en América Latina. Quito: Flacso Ecuador, 2008.

DE LA TORRE, Carlos. Populism and the politics of the extraordinary in Latin America. **Journal of Political Ideologies**, London, v. 21, n. 2, London, p.121-139, March/2016.

DE LA TORRE, Carlos. Los populismos refundadores: promesas democratizadoras, prácticas autoritárias. **Nueva Sociedad**. n.267, p.129-141, enero-febreo/2017.

DE LA TORRE, Carlos. **Global populism:** histories, trajectories, problems, and challenges. In: DE LA TORRE, Carlos (Ed.). Routledge handbook of global populism. New York: Routledge, 2019.

DIAS, Rodolfo Palazzo; MAYER, Rodrigo. A incubação da extrema-direita: a rede de financiamento do PSL nas eleições de 2018. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.29, n.78, p.1-19, Outubro/2021.

FINCHELSTEIN, Federico. **Do fascismo ao populismo na história.** São Paulo: Almedina, 2019.



FOA, Roberto Stepan; MOUNCK, Yascha. The end of the consolidation paradigm: a response to our critics. **Journal of Democracy Web Exchange**, p.2-27, 2017.

IGNAZI, Piero. The silent counter-revolution: hypotheses on the emergence of extreme right-wing parties in Europe. **European Journal of Political Research**. vol. 22, n.1, p.3-34, July/1992.

KALTWASSER, Cristobal Rovira. La derecha en America Latina y su lucha contra la adversidad. **Nueva Sociedad**. Buenos Aires, n.254, p.34-45, Noviembre-Diciembre2014.

LAPALOMBARA, WEINER, M. The origin and development of political parties. In: LAPALOMBARA, Joseph.; WEINER, Myron. (Eds.). *Political parties development*. Princenton: Princenton University Press, 1966.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUNA, Juan Pablo; KALTWASSER, Cristobal Rovira. Castigo a los oficialismos y ciclo político de derecha en América Latina. **Revista Uruguay de Ciencia Política**. Montevideo v. 29, n.2, p. 135-155, Junio/2021.

LYNCH, Christian; CASSIMIRO, Paulo Henrique. **O populismo reacionário**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

MAYER, Rodrigo. **Os Partidos como organizações**: um estudo comparado do PSDB & PT. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná. 2011.

MAYER, Rodrigo. **Partidos políticos no Brasil**: do Império à Nova República. Curitiba: Editora InterSaberes, 2018.

MAYER, Rodrigo. **Extrema-direita**: (re) surgimento e bases programáticas. Cegov. 2020. Disponível em: <
<https://www.ufrgs.br/gtcipcegov/wp-content/uploads/2020/02/Extrema-Direita-Rodrigo-Mayer.pdf> >
Acesso em: 23/03/2023.



MIGUEL, Luis Felipe. **A reemergência da direita brasileira**. In: SOLANO, Esther (org). O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOUFFE, Chantal. **Por un populismo de izquierda**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones Argentina, 2018.

MUDDE, Cass. **The ideology of extreme right**. Manchester, UK: Manchester United Press, 2000.

MUDDE, Cass. The populist zeitgeist. Government and opposition. **Cambridge**, v. 39, n. 4, p.541-563, 2004.

MUDDE, Cass. **A extrema direita hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

MUDDE, Cass; KALTWASSER, Cristóbal Rovira. **Populism**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2017.

NORRIS, Pippa. Is western democracy backsliding? Diagnosing the risks. **Journal of Democracy Web Exchange**, p.2-25, 2017.

PANIZZA, Francisco. **Introduction**: populism and mirror of democracy. In: PANIZZA, Francisco (Ed.). Populism and the mirror of democracy. London: Verso, 2005.

PERUZZOTTI, Enrique. **Populism in democratic times**. In: ARNSON, Cinthia; DE LA TORRE, Carlos (Eds.). Latin America's Populism in the XXI Century. Baltimore, Washington DC: John Hopkins University Press/Woodrow Wilson Press, 2013.

PERUZZOTTI, Enrique. Populism as democratization's nemesis: the politics of hybridization. **Chinese Political Science Review**, v.2, n.3, p.314-327, June/2017.

PERUZZOTTI, Enrique. **Laclau's theory of populism**: a critical review. In: De la Torre (Ed.). Routledge handbook of global populism. New York: Routledge, 2019.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior**: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.



- PRZEWORSKI, Adam. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- ROMA, Celso. A Institucionalização do PSDB, entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 71- 92, Junho/2002.
- SANTOS, Wanderley Guilherme. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- SARTORI, Giovanni. **La democracia en treinta lecciones**. Madrid: Taurus, 2008.
- SINGER, André; ARAUJO, Cicero; BELINELLI, Leonardo. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- TRAVERSO, Enzo. **As novas faces do fascismo: populismo e a extrema direita**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021.
- ULLOA, César. **El populismo en escena: ¿Por qué emerge en unos países y en otros no?** Quito: Flacso Ecuador, 2017.
- URBINATI, Nadia. Political theory of populism. **Annual Review of Political Science**, Palo Alto, v. 22, p. 111-127, p.111-127, May/2019.
- VON BEYME, Klaus. Right-wing extremism in post-war Europe. **West European Politics**, v.11, n.2, pp.1-18, 1988.
- ZANOTTI, Lisa; ROBERTS, Kenneth. (Aún) la excepción y no la regla: la derecha populista radical en América Latina. **Revista Uruguay de Ciencia Política**. Montevideo, v. 30, n.1, p.23-48, Junio/2021.
- ZASLOVE, Andrej. The populism radical right: ideology, party families and core principles. **Political Studies Review**, vol.7, n.3, p.309-318, September/2009.

Capítulo 2

DISCIPLINA, ORDEM E PENSAMENTO
APRISIONADO: A LÓGICA DAS ESCOLAS
CÍVICO-MILITARES

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
Simone de Fátima Flach

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p34-53





DISCIPLINA, ORDEM E PENSAMENTO APRISIONADO: A LÓGICA DAS ESCOLAS CÍVICO- MILITARES

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin ²⁰
Simone de Fátima Flach ²¹

RESUMO

O texto teve por objetivo analisar os fundamentos que dão sustentação ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, criado pelo Decreto 10.004, de 2019, durante a gestão federal de Jair Messias Bolsonaro. Para tanto, discute-se como a ascensão de um governo de extrema direita deu guarida ao conservadorismo e fez emergir defesas educacionais que cerceiam o desenvolvimento do pensamento de crianças e jovens, por meio da defesa de ordem e disciplina; apresenta o compromisso governamental com o resgate das forças militares enquanto organizadoras da ordem social e, conseqüentemente, da formação dos estudantes, na qual a força hierárquica de determinados grupos precisa ser valorizada enquanto que aos grupos subalternos resta apenas a subserviência e o conformismo com lógica que rege a atual forma de sociabilidade. A análise do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares é feita sob a luz do materialismo histórico e dialético, especialmente a partir do pensamento de Antonio Gramsci. Ao final conclui-se que o Programa analisado reafirma a condição de subalternidade da classe trabalhadora e contribui para uma sociedade desigual e injusta.

²⁰ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Atualmente em estágio Pós-Doutoral junto à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. *E-mail:* audiboutin@hotmail.com

²¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. *E-mail:* sfflach@uepg.br



Palavras-Chave: Política Educacional. PECIM. Conservadorismo. Governo de Jair Bolsonaro.

1 INTRODUÇÃO

E o senso comum é um terrível navio negreiro dos espíritos (GRAMSCI, 2004b, p. 77).

Esse texto inicia-se com uma pequena reflexão acerca do senso comum e de como esse pode, a partir da captura do pensamento, condenar os indivíduos à escravidão, na qual a subserviência orienta o modo de vida. Ao abordar questões de senso comum Chauí (1996) alerta que podem exprimir sentimentos e opiniões de grupos que se cristalizam em preconceitos que orientam a interpretação da realidade. Nesse sentido, o senso comum, se baseia em opiniões, hábitos, preconceitos e tradições que se distanciam da verdade sobre a realidade.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – (PECIM), criado em 2019, pela gestão federal de Jair Messias Bolsonaro, se apresenta vinculado ao pensamento conservador, o qual se alicerça em justificativas de senso comum, tais como: a) o necessário combate à violência em comunidades vulneráveis, especialmente as mais pobres, as quais são consideradas agressivas, sem cultura e desprovidas de condições para a inserção no mercado de trabalho; b) a melhoria da qualidade passa pela ordem e disciplina de alunos e professores, os quais precisam ser controlados para atingirem os fins educacionais; c) a formação cívica, pautada em respeito e hierarquia contribui para a formação cidadã; além de, d) resgate de valores familiares tradicionais. Tais justificativas, amplamente utilizadas pelos defensores do Programa se vinculam ao senso comum em razão de não se basearem em investigações sistemáticas que corroborem, a partir de dados da realidade, tais argumentos.

Ao se distanciar da realidade e apoiar-se em justificativas de senso comum, a proposta de militarização de escolas públicas colabora para que o pensamento de alunos, profissionais da educação e



comunidade em geral seja capturado e moldado conforme interesses que pretendem garantir a manutenção de uma sociedade dividida, desigual e injusta. Portanto, ao aprisionar o pensamento dos envolvidos, a proposta os condena à escravidão (das ideias) e não permite que os grilhões que os aprisionam na lógica da exploração sejam rompidos.

Na esteira desse pensamento, o presente texto apresenta discussão acerca da ascensão de Jair Messias Bolsonaro ao posto mais elevado da política brasileira e como seus compromissos com grupos conservadores contribuíram para propostas antidemocráticas que podem ser letais para o desenvolvimento do pensamento livre dos estudantes e contribuir para a exploração dos mais pobres, visto que esses são conformados para a realidade injusta e desigual.

Além disso, o texto apresenta considerações sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares, que atende compromisso governamental com o resgate das forças militares enquanto organizadoras da ordem social. Por isso, a educação se mostra como possibilidade para a implementação de objetivos e compromissos governamentais, os quais colaboram para a formatação de crianças e jovens em uma lógica de conformismo e subserviência.

Portanto, a lógica das escolas cívico-militares, proposta pelo governo federal no mandato de 2019 a 2022 tem, na ordem e na disciplina, seu principal argumento. No entanto, tal argumento esconde que o pensamento dos indivíduos é aprisionado e conduzido à subserviência e ao conformismo. Nesse sentido, o Programa analisado reafirma a condição de subalternidade da classe trabalhadora e contribui para uma sociedade desigual e injusta.

2 O PENSAMENTO CONSERVADOR ENCONTRA SOLO FÉRTIL NOS PORÕES DA DEMOCRACIA

Em 2018 o Brasil foi marcado como um ano difícil, controverso e de acirrada polarização política evidenciada na disputa eleitoral presidencial. Naquele ano a população brasileira viu como os grupos conservadores podem mostrar toda a sua força para a conquista



do poder. Sob os auspícios de discursos que incitaram o ódio sob a insígnia de defesa da família, da pátria e de “Deus acima de todos”, uma parcela significativa de cidadãos, alguns ingênuos, outros com clareza sobre os reais significados desse posicionamento, aderiram ao discurso de maior segurança e combate à corrupção política que assolava o país (ressaltamos que a corrupção não se restringe a um único partido ou grupo político, visto que essa faz parte da cultura política e social brasileira). Naquele contexto, a adesão à defesa da pátria, da família, da propriedade e de Deus foi marcada pelo desprezo ao processo histórico, às lutas e conquistas do povo brasileiro para a superação da opressão e, conseqüentemente, atingir a cidadania plena.

É importante destacar que, no polo dessas defesas, esteve presente o então candidato à presidência da República, Jair Messias Bolsonaro. Na época o então candidato apresentava a seguinte biografia: militar da reserva, formado em educação física, já computava 29 anos de atividade política, tendo sido vereador no município do Rio de Janeiro no período de 1989 a 1991 e, desde então, exerceu mandatos de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Destaca-se que, no período foi filiado em oito partidos diferentes (PDC, PP, PPR, PPB, PTB, PFL, PSC e PSL). A análise de sua trajetória política indica inexpressiva, senão nula a atividade legislativa relacionada à área educacional. Durante todo o período legislativo há indicação de apenas duas proposições transformadas em Leis, o PL nº 2514/96 (Lei nº 10176/01, sobre o benefício de isenção do IPI incidente sobre os bens de informática e automação produzidos nas regiões de influência da SUDAM, da SUDENE e da Região Centro-Oeste) e o PL nº 4639/06 (Lei nº 13.269/2016, que autorizou o uso da fosfoetanolamina sintética por pacientes diagnosticados com neoplasia maligna)²² (BRASIL, 2023).

Embora durante sua legislatura, Bolsonaro não tenha assumido uma agenda explicitamente conservadora, Lacerda (2020) destaca que

²² O STF deferiu, em 19/05/16, medida liminar na ADI 5501 suspendendo sua eficácia, por ser considerada inconstitucional, visto que suspendia a exigibilidade de visto sanitário para o uso da fosfoetanolamina sintética. Segundo o voto do relator, Ministro Marco Aurélio, “o legislador deixou em segundo plano o dever constitucional de implementar políticas públicas voltadas à garantia da saúde da população” (BRASIL, STF, 2016).



seu posicionamento sempre foi atrelado ao militarismo e ao anticomunismo, sendo que a defesa da família tradicional e da religião assumiu centralidade à sua plataforma política na proximidade do processo eleitoral, especialmente durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 – 2014), após seu batismo como evangélico no Rio Jordão, em Israel, quando passou, então, a mobilizar “temas relacionados à moral sexual, que não compunham seu repertório anteriormente” (LACERDA, 2020, p. 187).

Esse sujeito, em 2018, foi lançado como candidato à Presidência da República e assumiu um discurso atrelado ao pensamento vinculado à defesa da ordem, do militarismo, do armamento da população (tidos como necessários para a garantia da segurança e combate à corrupção); de pautas conservadoras como a defesa da família patriarcal, heteronormativa e, conseqüentemente, à misoginia, além da defesa da religiosidade cristã. Tais pautas foram associadas ao anticomunismo, tão necessário para livrar a sociedade brasileira do possível terror que poderia significar o avanço de pautas socialistas. O medo passou a determinar as ações em prol da suposta defesa de liberdade. No entanto, a adesão a tais pensamentos só foi possível em razão do histórico social e cultural brasileiro, visto que, conforme alerta Iasi (2015, *on line*) “o conservadorismo não veio de lugar nenhum, sempre esteve ali nas relações que constituem o cotidiano e na consciência imediata” formando um “senso comum, bizarro e ocasional”. A realidade brasileira evidenciou essa questão de maneira contundente.

É importante destacar que o conservadorismo, atrelado ao espectro político da direita encontrou solo fértil nos porões da democracia brasileira, visto que as questões ideológicas afloraram e permitiram o aprofundamento da divisão social para além da situação de classe, em nome da garantia da ordem. Por isso, um político até então inexpressivo conseguiu, ao se apropriar do discurso de guardião da ordem, grande adesão popular. É preciso ter clareza de que, conforme nos ensina Bresser-Pereira (2006, p. 26), a direita se caracteriza como “conjunto de forças políticas que, em um país capitalista e democrático, luta sobretudo por assegurar a ordem, dando prioridade a esse objetivo”, mesmo que para tal não tenham um programa formalmente estabelecido, mas estrategicamente articulado. Foi o que aconteceu no



Brasil, à semelhança do que ocorreu na Itália no período de ascensão do fascismo, pois, sob o discurso de defesa da ordem, da pátria e da família houve um ataque visceral à democracia brasileira, tão arduamente conquistada. Nesse sentido, o governo eleito envidou ações de ataque à democracia em várias frentes e, uma delas, foi o ataque à educação, conforme se verá ao longo desse texto.

Ao analisar o contexto fascista italiano e suas investidas contra a democracia, Gramsci (2004a, p. 280) assim se posicionou:

Que serviço prestou o fascismo à classe burguesa e à “democracia”? Ele se propôs a destruir até mesmo aquele mínimo a que se reduzia entre nós o regime democrático, ou seja, a possibilidade concreta de criar pela base uma ligação organizativa entre os trabalhadores e estender gradualmente esta ligação até abarcar as grandes massas em movimento. Ele se propôs destruir os resultados já alcançados nesse terreno. [...], esperou que a organização operária entrasse num período de passividade, quando então desencadeou sua ação contra ela, golpeando-a enquanto tal, não pelo que ela “fazia”, mas pelo que ela “era”.

Uma das investidas do governo de Jair Messias Bolsonaro foi implementar ataques constantes à educação e aos educadores, de modo a menosprezar o trabalho até então realizado. Por isso, algumas ações evidenciaram a necessidade de colocar “ordem” no campo educacional brasileiro e uma delas foi materializada na proposta de instituir um programa que priorizasse a atuação das forças de segurança dentro de escolas. É nesse contexto que nasce o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, que será posteriormente abordado.

A preocupação em estabelecer a “ordem” não está desvinculada da preocupação de que uma nova ordem seja instituída, ou seja, é uma perspectiva conservadora de manter o *status quo* e, conseqüentemente, manter a subserviência dos grupos subalternos, pois,

Nos países onde não ocorrem os conflitos de rua, onde as leis fundamentais do Estado não são violadas e onde o arbítrio não domina, a luta de classes perde sua dureza, o espírito revolucionário perde seu impulso e se estiola. [...]. Em tais países, a revolução é menos provável. Onde



existe uma ordem, é mais difícil que se tome a decisão de substituí-la por uma nova ordem (GRAMSCI, 2004b, p. 83).

Gramsci (2004b) alerta que a palavra ordem tem um poder mágico, visto que se coloca como algo harmônico, sem conflitos, ou seja, que ignora a própria realidade contraditória, na qual, sob a égide do capital, a desigualdade social e a exploração de uma classe sobre a outra são fundantes. É por isso que as palavras “ordem e desordem” comparecem frequentemente em “polêmicas de caráter político” e se solidificam no senso comum, pois oferecem a ilusão de que a ordem e a disciplina são capazes de moldar uma sociedade harmônica.

A garantia da ordem social foi utilizada como fundamento para a defesa da flexibilização do porte e uso de armas pela população, para o ataque a grupos opositores ao governo e, também para a defesa de propostas educacionais centradas no controle do trabalho do professor (Projeto Escola sem Partido), no protagonismo das famílias para a educação de crianças e jovens (Projetos sobre *Homeschooling*) e na militarização de escolas com a materialização do Programa de Escolas Cívico-Militares. As políticas educacionais, nesse contexto, são subjugadas aos pressupostos conservadores que impedem uma formação integral, condenando crianças e jovens à escravidão do pensamento e do corpo.

É importante ressaltar que tais propostas são alicerçadas em fundamentos conservadores que privilegiam o poder familiar sobre a educação dos filhos e, no caso da militarização de escolas, do poder do Estado sobre a educação de crianças e jovens de modo a torná-las obedientes às regras estabelecidas e subservientes à lógica que rege a atual forma de sociabilidade.

Um governante, gestado nos porões da democracia brasileira, estrategicamente se aproveitou de argumentos conservadores como “a união dos princípios de autoridade militar e religiosa, associados ao estímulo à livre competição e ao enriquecimento individual; os valores morais e rígidos em um mundo de inseguranças; a família como projeto e boa sociedade” (LACERDA, 2020, p. 204) e conseguiu manter-se no poder e encaminhar políticas educacionais que afrontam as conquistas históricas da sociedade.



Na esteira dessa discussão, a próxima sessão aborda, especificamente, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

3 O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: FORMA(TA)ÇÃO DOS ESTUDANTES PARA A SUBSERVIÊNCIA

Em consonância com os pressupostos conservadores e compromissos governamentais, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – (PECIM), foi lançado em 05 de setembro de 2019, por meio do Decreto Presidencial nº 10.004. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação- (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa, cujo objetivo é a implantação de 216 Escolas Cívico-Militares (ECIM) no Brasil, até 2023 (BRASIL, 2020a). Além de buscarem a difusão de valores voltados para o civismo e a ética, as ECIM também propõem uma educação de qualidade, por meio de uma “gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos Colégios Militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares” (SENA, 2020, p. 46).

De acordo com o Sena (2020, p. 56) o modelo proposto pelas ECIM, “fundamenta-se no aprimoramento atitudinal e comportamental dos alunos, procurando contribuir para a formação e para o desenvolvimento humano global”. Desse modo, as instituições de ensino teriam como foco a disseminação de um conjunto de valores “atrelados às dimensões afetiva, social, ética, moral e simbólica, com vistas à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno” (SENA, 2020, p. 56). No modelo de “Gestão Didático-Pedagógica” as ECIM, visam implementar “atividades de supervisão escolar, psicopedagogia e coordenação pedagógica, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem” (SENA, 2020, p. 56) auxiliando para “o desenvolvimento humano global, nas dimensões intelectual e física” e a “Gestão Administrativa”, e, ainda, contribuir “para a otimização dos recursos humanos, materiais e financeiros, além de zelar pela



manutenção dos aspectos físicos da unidade escolar” (SENA, 2020, p. 56).

Para tanto, o PECIM prevê um modelo de gestão escolar que se diferencia por compartilhar as decisões com militares da reserva das Forças Armadas, da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros, conforme expressa o fragmento:

Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. Participarão da iniciativa militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros Militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2020b, p. 03).

A imposição de um modelo de gestão seguindo os parâmetros militares fere a autonomia pedagógica e administrativa prevista no art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, relegando aos professores e gestores a função de meros executores de tarefas. Além disso, há uma ênfase na realização de projetos e na organização de rituais cívicos, planejados (e impostos) por pessoas ou grupos não afetos ao campo educação, com o intuito claro de controlar e disciplinar crianças e jovens que frequentam a escola pública, ou seja, os filhos da classe trabalhadora.

A incorporação de valores militares na educação pública limita a formação de uma consciência crítica, autônoma e livre, uniformiza e aprisiona o pensamento de alunos que frequentam as escolas públicas. De acordo com Gramsci (2004b) a liberdade de pensamento é essencial para a construção de uma sociedade livre e emancipada do trabalho assalariado, contudo o autor alerta que “livre não significa uniforme, não significa arbitrário” (p. 178), mas pensar criticamente, questionando as “verdades”, socialmente impostas por “homens de ordem” (GRAMSCI, 2004b, p. 76) com seus projetos de ordem econômica, política e cultural.

Por isso, para Gramsci (2004b, p. 178) é fundamental estabelecer a diferença entre “pensamento livre” e “livre pensamento”:

O livre pensamento é expressão burguesa, filisteia, e depende do individualismo [...]. Um indivíduo tem uma



opinião sobre certa atividade humana: essa opinião, para ele é verdade. Ele raciocina do seguinte modo: se essa é a verdade, todos deveriam aceitá-la, todos deveriam concebê-la. Porque não aceitam nem a concebem de modo fulminante, tão logo ouviram ser enunciada? Porque o pensamento deles é escravo: viva, portanto, o livre pensamento (GRAMSCI, 2004b, p. 178).

A imposição de um único pensamento baseado em valores de ordem, civismo, obediência e conformismo, condiciona e escraviza o pensamento dos alunos, falseia o real, servindo como instrumento para a manutenção da divisão estrutural da sociedade. O “livre pensamento”, nesse caso, enquadra-se à ideologia dominante e, embora seja travestido de liberdade, essa não é plena, pois tem validade somente “para determinadas opiniões, para determinadas conexões de pensamento, de modo exclusivista e tirânico” (GRAMSCI, 2004c, p. 178).

Já o pensamento livre, na perspectiva de Gramsci (2004c, p. 178) quer “escapar de todas as convenções, de todas as estreitezas, de todos os preconceitos”, pois “o pensamento em si é para ser livre” e “livre não significa arbitrário”, tirânico. O pensamento livre, sendo resultado de um processo de formação crítica que, não está desvinculado da ação política, confronta com as ideologias das ECIM, nas quais o objetivo central é o controle, obediência e a submissão.

Assim, a relação entre cultura e política é um instrumento que mantém viva a hegemonia de grupos ou classes que buscam a manutenção do *status quo*. Nas ECIM, essa cultura, (da submissão, conformismo e obediência) busca tornar-se hegemônica junto aos grupos subalternos, já que um dos requisitos para que as instituições de ensino se tornem militarizadas é enquadrar-se na situação de vulnerabilidade social, conforme expressa o fragmento:

- Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana;
- Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos;



- Escola que possua a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo (BRASIL, 2020b, p. 04).

Nas escolas em situação de vulnerabilidade social, as desigualdades de classe são evidentes, visto que a materialidade vivida por estudantes e professores é marcada por situações de violência, falta de acesso aos direitos sociais, sobretudo saúde e trabalho, fatos que interferem no acesso e permanência na escola, além da qualidade educacional. Essa realidade é subsumida por um círculo vicioso, que condena a classe trabalhadora à lógica de exploração, pois as condições materiais negadas interferem nas possibilidades de rompimento com árdua realidade. Nesse contexto, a defesa de escolas que serão pautadas pela ordem e disciplina e, conseqüentemente, por melhor qualidade, encontra adesão no senso comum.

De acordo com Oliveira (2016) o discurso de que os jovens moradores de periferias urbanas, locais onde a política de militarização das escolas encontra terreno fértil, precisam ser disciplinados, tem avançado na sociedade, fundamentando a implementação de escolas militarizadas. Na visão do autor, essa é uma visão permeada de preconceito, na qual o Estado visa o controle social da pobreza, mantendo os jovens disciplinados por uma pedagogia de controle, expressa na militarização. Logo, transformar essas escolas comuns em escolas cívico-militares se torna parte de um amplo projeto social que visa aprisionar o pensamento crítico e promover a cultura da aceitação e da submissão dos mais pobres diante de toda a exploração que vivenciam cotidianamente.

É importante destacar que a militarização de escolas evidencia uma lógica totalmente diferente daquela defendida e democraticamente construída em prol da formação ampla dos estudantes, pois “o cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento” (RICCI, 2019, p. 109), de forma que a juventude passa a ser moldada por uma lógica punitiva.

Ricci (2019, p. 113) chama a atenção de que “do ponto de vista pedagógico, a militarização das escolas públicas se apoia numa velha concepção educacional do início do século XX”, a qual é baseada na “submissão consentida”. Nessa concepção, o fundamento “não é



construir a autonomia do educando, mas sua submissão” (RICCI, 2019, p. 114).

No esforço para padronizar o pensamento e as ações das classes subalternizadas (na direção intelectual e moral) essa realidade revela a hegemonia da classe dominante (GRAMSCI, 2016). Para Gramsci (2015, p. 62) “a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”. Assim, é preciso compreender as relações de hegemonia, no desenvolvimento de práticas que visam à manutenção da situação de subalternidade das classes socialmente exploradas e a hegemonia dominante. A proposta e a implementação de escolas militarizadas evidenciam como a hegemonia da classe dominante se faz presente em políticas educacionais contribuindo para a formação de indivíduos obedientes à lógica defendida por essa classe.

Por meio das escolas cívico-militares o pensamento da pedagogia da ordem, disciplina e subserviência adentra no espaço educativo, de modo a se tornar hegemônico na educação brasileira, pois desde a implementação do PECIM em 2019, houve a proliferação de ECIMs em todo território nacional. De acordo com Oliveira (2020) além das escolas implementadas, há uma fila de espera com mais de 350 municípios que buscam adesão ao programa. Na Figura 1, pode-se verificar o impacto do programa em termos de adesão das escolas nos diferentes estados do Brasil.

FIGURA 1 - Escolas participantes do PECIM e em fase de implementação nos estados brasileiros



Fonte: Brasil (2020b).



A Figura 1 demonstra a presença do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares nos estados brasileiros, evidenciando a força da proposta governamental e sua receptividade no contexto local. O Decreto nº 10.004/2019 prevê contrapartida do Governo Federal nos termos de “apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim” (BRASIL, 2019, *on line*), fato que pode ser indicado como um dos fatores para a adesão ao Programa, visto que Estados e Municípios buscam ampliar o montante de recursos destinados à educação.

A utilização de recursos públicos para a contratação e formação de militares inativos para atuarem nas escolas, não pode deixar de ser problematizada, mesmo quando esses não são retirados do montante constitucional previsto para a educação. De acordo com o documento Diretrizes das Escolas Cívicos Militares (BRASIL, 2020a, p. 17) os “militares da Gestão Educacional estarão vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de Segurança Estaduais e Distrital, conforme o caso”, podendo ainda estarem “vinculados às Prefeituras, no caso de contratação direta”. O PECIM prevê utilização de recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação para sua implementação, escancarando um possível desvio de finalidade na utilização dos recursos a serem destinados de forma equitativa à educação pública. Os recursos públicos, vinculados ou não, deveriam ser investidos na melhoria da infraestrutura das escolas públicas, na valorização salarial e na formação docente.

A presença de militares inativos no cotidiano escolar, ao dar ênfase ao combate à violência (por meio do controle e disciplina) não contribui para o objetivo de reduzir a evasão, a repetência e o abandono escolar, pois tais profissionais são egressos de uma atividade, em sua maioria, vinculada à ênfase de autoridade constituída (e, muitas vezes, pelo autoritarismo, coerção e respeito consentido pela subordinação). Dessa forma a ordem mantida por meio da disciplina coercitiva não contribui para a formação dos estudantes e para sua permanência livre na escola. A influência de tais práticas influencia sobremaneira no modo de pensar e agir dos futuros trabalhadores. Ao que tudo indica, o PECIM é “um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, mas também



interditar o futuro de nossas crianças e adolescentes” (RICCI, 2019, p. 114).

As questões aqui levantadas sobre as contradições do PECIM evidenciam que sua implementação ignora a materialidade da escola pública e dos sujeitos que a compõe, sejam estes profissionais da educação, alunos, comunidade escolar. Forçosamente se impõe uma concepção de mundo que não é aquela manifestada na realidade vivida, impedindo o rompimento com as injustiças que orientam o modo de vida atual. Isso ocorre, em razão de que a proposta mostra um compromisso com o conformismo, de modo que profissionais da educação, alunos e comunidade tomem emprestado “por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em ‘épocas normais’, ou seja, quando a conduta não é independente” (GRAMSCI, 2016, p. 97).

Convém ressaltar que a militarização das escolas não é solução para os problemas da educação brasileira, mas um experimento no qual a “disciplina é o dispositivo que permite a manutenção do princípio hierarquizador” (SILVA, 2016, p. 93). Nessa perspectiva, a hierarquia possui “caráter segmentador e organizador”, uniformiza as “condutas e relações sociais dos indivíduos” (SILVA, 2016, p. 93), mantendo-os sob controle, conforme determinados interesses. A disciplina “garante a manutenção da hierarquia, bem como o sentimento de pertencimento a uma totalidade com o conseqüente aviltamento da esfera individual” (SILVA, 2016, p. 92).

Além disso, a interferência dos militares afeta diretamente a rotina escolar, fragilizando a autonomia didática, administrativa e pedagógica de alunos, professores e gestores. Sobre essa questão destaca-se o documento intitulado Diretrizes das Escolas Cívicas Militares, o qual evidencia algumas ações que compete ao Oficial de Gestão Educacional:

I – assistir o Oficial de Gestão Escolar no planejamento, na execução, no controle e na avaliação das atividades educacionais, no âmbito do Corpo de Monitores, em coordenação com a Gestão Pedagógica;



II – zelar pela disciplina escolar, de acordo com as Orientações de Conduta e Atitudes dos Alunos das Ecim;

III – orientar, permanentemente, as ações dos monitores, no que diz respeito ao trato e ao relacionamento com o Corpo Discente, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente e as demais legislações que garantem a proteção integral dos menores;

IV – acompanhar e avaliar o desempenho dos monitores, antecipando-se a eventuais distorções na aplicação das orientações do Oficial de Gestão Escolar ou desrespeito às legislações e às normas;

V – participar da elaboração dos Projetos Valores e Momento Cívico, em colaboração com a Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica), o Psicopedagogo (quando possível), os docentes e os agentes de ensino;

VI – exigir o correto uso de uniformes e a boa apresentação pessoal dos monitores; VII – providenciar materiais e equipamentos necessários ao trabalho dos monitores; VIII – controlar e zelar pela manutenção e pela conservação dos bens que estiverem sob a responsabilidade do Corpo de Monitores;

IX – responsabilizar-se por todos os documentos que sejam encaminhados pelo Corpo de Monitores;

X – manter o Oficial de Gestão Escolar informado sobre as atividades da gestão educacional, em particular, sobre a situação organizacional no que tange a rotina dos alunos; e

XI – participar dos Conselhos de Classe. (BRASIL, 2020a, p. 17)

Essas ações, além de fragilizar o princípio constitucional e legal da gestão democrática, conforme assegurado na Constituição Federal e na Lei nº 9394/96, auxilia para a formação de um exército de pessoas controladas e manipuladas por um discurso que prega ordem social. Esse discurso é impossível de se concretizar em uma sociedade desigual e injusta marcada pela luta de classes.

O que está em jogo é a educação que auxilie para a “organização do saber e da experiência”, ou seja, uma educação que conduza à liberdade humana, pois conforme Gramsci (2004d, p. 211)



“antes de tudo precisamos ser livres” e liberdade não se constrói em uma sociedade onde impera a divisão social, onde a opressão cala, a submissão subverte, o autoritarismo controla e o cerceamento do pensamento crítico desorganiza a atividade política dos subalternos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo buscou-se analisar os fundamentos que dão sustentação ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – (PECIM), lançado em 05 de setembro de 2019, por meio do Decreto Presidencial nº 10.004. Para tanto, foram tecidas reflexões sobre os pressupostos ideológicos que deram guarida a ascensão governamental de Jair Messias Bolsonaro no Brasil. A partir dos fundamentos do referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, avaliou-se que a hegemonia de pressupostos conservadores no Brasil, se ramifica em toda sociedade por meio da difusão cultural.

Na educação a difusão cultural, vinculada às ideologias da classe dominante, auxilia no processo de conservação da sociedade, uniformizando modos de ver, pensar e se relacionar com o mundo. O PECIM sintetiza os projetos educacionais de “homens de ordem” que buscam impor na educação valores, vinculados à disciplina e à hierarquia, criando um exército de pessoas, cujo pensamento foi encarcerado nas ideologias dominantes. O pensamento, sendo enclausurado e subjugado, é impedido de desenvolver a autodisciplina e a liberdade (individual e coletiva), condenando os grupos subalternos ao conformismo com a sua situação de classe. Nesse sentido, a subserviência passa a ditar as ações desses grupos e outra forma de sociabilidade é impedida de se desenvolver.

É a pedagogia do medo, da subserviência e da disciplina que busca se tornar hegemônica na educação brasileira e o PECIM é o instrumento que dá sustentação para que uma educação conformista se torne dominante em todo o território nacional. Todavia, a sociedade é regida por relações de força e no lado contrário às defesas do PECIM, há parte significativa da sociedade que considera imprescindível que



não se hipoteque o futuro de crianças e jovens em uma formação medíocre que os condene a um futuro de conformismo e submissão.

É preciso defender que os estudantes sejam formados para comandar a própria vida e o futuro da sociedade e para isso é preciso “uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica” (GRAMSCI, 2004e, p. 75).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Programa nacional de escolas cívicos militares**. MEC: Brasília, 2020a. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-nacional-das-escolas-civico-militares-pecim>. Data de acesso: 26 de mar.de 2023.

BRASIL. Programa Nacional das Escolas Cívicos Militares. **Cartilha de orientação**. MEC: Brasília, 2020b. Disponível em:

https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/cartilha_orientacao_04092019.pdf. Data de acesso: 26 de mar.de 2023.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça os deputados**. 2023. Disponível em:<

http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=74847> Acesso em: 29 de mar. 2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Medida Cautelar de Ação Direta de Inconstitucionalidade 5501**. Relatório. Brasília. 2016. Disponível em:<

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/adi5501MMA.pdf>> Acesso em: 29 de mar. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O paradoxo da esquerda no Brasil.

Revista Novos Estudos, São Paulo: Cebrap, n. 74, p. 25-45, mar. 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.



GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 5. O Risorgimento, notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. Democracia e fascismo. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. p. 278 – 285.

GRAMSCI, A. Três princípios, três ordens. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. p. 76 - 84.

GRAMSCI, A. Três princípios, três ordens. *In*: GRAMSCI, A. **Livre pensamento e pensamento livre**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c. p. 178- 182.

GRAMSCI, A. Antes de tudo precisamos ser livres. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004d. p. 211-216.

GRAMSCI, A. Homens ou Máquinas? *In*: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004e. p. 73 - 76.

IASI, Mauro. **De onde vem o conservadorismo?** Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo/>

OLIVEIRA, D. D de. As escolas militarizadas: o controle, a cultura do medo e da violência. *In*: OLIVEIRA, I. C de; SILVA, V. H. V de. (Orgs). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. p. 41-53.

OLIVEIRA, G. P. *et al.* PECIM: um modelo de gestão escolar de excelência para a educação básica. *In*: OLIVEIRA, G. P. de; OLIVEIRA, C. L. (Org.). **O Programa Nacional das Escolas Cívicos Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das escolas cívicos militares**. Brasília: IBICT, 2022. p. 15-42.

RICCI, R. A militarização das escolas públicas. *In*: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.



SENA, A. J. A; TEIXEIRA, C. C. S. A Idealização do Programa Nacional das Escolas Cívicos Militares: concepção e propósitos. *In*: OLIVEIRA, G. P. DE; OLIVEIRA, C. L. (ORG.). **O Programa Nacional das Escolas Cívicos Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados**: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das escolas cívicos militares. Brasília: IBICT, 2022. p. 43-68.

Capítulo 3

AVANÇO DO MOVIMENTO EM DEFESA DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL COM O GOVERNO BOLSONARO: BREVES APONTAMENTOS ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DO NEOCONSERVADORISMO

Ana Eduarda Taras Vaz
Carina Alves da Silva Darcoleta

DOI [10.51360/zh4.20235-02-p54-75](https://doi.org/10.51360/zh4.20235-02-p54-75)





AVANÇO DO MOVIMENTO EM DEFESA DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL COM O GOVERNO BOLSONARO: BREVES APONTAMENTOS ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DO NEOCONSERVADORISMO

Ana Eduarda Taras Vaz²³
Carina Alves da Silva Darcoleta²⁴

RESUMO

Este texto abordou sobre o avanço do movimento em defesa da regulamentação do *Homeschooling* no Brasil com o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), buscando apontar influências do neoconservadorismo nas pautas defendidas tanto pelos entusiastas da Educação Domiciliar quanto por Bolsonaro. O referencial teórico-metodológico que fundamenta as discussões e análise é o materialismo histórico e dialético, o qual possibilita que se busque compreender o *Homeschooling* no seu movimento histórico e nas suas contradições, ou seja, para além da imediatividade de alguns discursos predominantes dentre os seus defensores. A análise apontou que a temática do *Homeschooling* recebeu notoriedade com a candidatura/governo Bolsonaro, bem como possibilitou afirmar que o movimento pela regulamentação do *Homeschooling* no Brasil está relacionado com princípios do neoconservadorismo, os quais se pautam, sobretudo, na defesa de uma educação restrita, em consonância com os valores morais e ou religiosos das famílias das crianças e dos jovens, em contraposição a uma educação plural, que ocorra na e com a coletividade, como é o caso da escola. A defesa da educação domiciliar não parece estar preocupada com o direito da criança à educação, de fato, mas sim com

²³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. *E-mail:* anadudavaz@hotmail.com

²⁴ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. *E-mail:* carinadarcoleta@yahoo.com.br



o direito individual da família, como se as crianças e jovens fossem propriedades de seus pais e ou responsáveis.

Palavras-Chave: Bolsonaro. Educação Domiciliar. *Homeschooling*. Neoconservadorismo.

1 INTRODUÇÃO

“Os pais têm o direito de escolher a melhor educação para seus filhos”
(Máxima utilizada em diferentes veículos pelos defensores do
homeschooling).

A epígrafe que abre este texto foi escolhida porque simboliza um dos principais argumentos, senão o principal, de que a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens é um direito de escolha dos pais e ou responsáveis e não uma prerrogativa do Estado. Tal argumento fundamenta a defesa pela regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, popularmente conhecida por *Homeschooling*²⁵.

A defesa pelo *Homeschooling*, assim como sua prática por algumas famílias, não é recente. Desde 2001, inclusive, há Projeto de Lei (PL 6001/2001), na Câmara dos Deputados, que pretende regulamentar a educação domiciliar no país, uma vez que essa modalidade de educação não é legalizada no Brasil.

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (filiado ao PSL quando da disputa eleitoral) à presidência da República, a pauta do *Homeschooling* ganha maior notoriedade, visto que os defensores dessa prática têm em Bolsonaro uma liderança que compartilha de seus anseios e que, portanto, poderá favorecer a regulamentação da Educação Domiciliar, permitindo às famílias decidirem/escolherem se

²⁵ Alguns trechos deste texto foram publicados originalmente na dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2023 pela autora principal deste capítulo, sob orientação da coautora deste trabalho. A referência completa da dissertação está na lista de referências do capítulo.



matriculam seus filhos na escola ou se ensinam seus filhos em casa, conforme os interesses e valores de cada família, em particular.

De acordo com pesquisa de mestrado de Vaz (2023), a publicação de trabalhos acadêmicos acerca da temática da Educação Domiciliar ou *Homeschooling* (utilizaremos essas duas denominações como sinônimos, como são usualmente utilizadas pelos estudiosos do tema, bem como pelos políticos e até pela população em geral) tem aumentado gradativamente nos últimos anos, sendo que, em 2019, foram publicadas 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado; em 2020, 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado; e, em 2021, 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Se somarmos esses trabalhos, de 2019 a 2021, tem-se um total de 20 trabalhos, enquanto que de 2011 a 2018 - período bem maior - o total geral é de 18 trabalhos. Vale dizer que esses trabalhos são decorrentes de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, sendo que as produções na área da Educação representam apenas 28,9%, ou seja, 11 trabalhos, enquanto as produções na área do Direito ultrapassam 50% (VAZ, 2023).

Considerando esses dados acerca do aumento significativo da produção de teses e dissertações a partir de 2019, infere-se que a eleição de Bolsonaro traz aspectos relevantes que estão em consonância com os anseios daqueles que defendem o *Homeschooling*, considerando-se desde o que Bolsonaro defende enquanto candidato (e já no período pré-eleitoral) até suas propostas como presidente do país, que coloca a Educação Domiciliar como meta para os 100 primeiros dias do seu mandato.

Nessa direção, o objetivo central do presente texto foi abordar o avanço do movimento em defesa da regulamentação do *Homeschooling* no Brasil com o governo de Jair Bolsonaro, buscando apontar influências do neoconservadorismo nas pautas defendidas tanto pelos entusiastas da Educação Domiciliar quanto pelo presidente Bolsonaro (2019-2022).

O texto está organizado da seguinte forma: tecemos considerações gerais sobre o movimento pelo *Homeschooling* no Brasil, situando a sua defesa em nosso país, a partir das relações e influências com o modelo norte-americano; abordamos sobre a Associação Nacional de Educação Domiciliar, a ANED, fundada em



2010. Essa associação, como trataremos, é importante referência para congregar os adeptos e viabilizar a ampliação de suas disputas pela educação que desejam, a domiciliar, e não a educação realizada na e pela escola; buscamos apontar vínculos entre os argumentos/premissas dos defensores da Educação Domiciliar e as defesas de Bolsonaro, especialmente no que concerne à educação das crianças e jovens; por fim, fazemos um primeiro movimento para abordar aspectos de neoconservadorismo que baseiam a defesa do *Homeschooling*, bem como o projeto de sociedade representado por Bolsonaro.

O referencial teórico-metodológico que fundamenta as discussões e análise é o materialismo histórico e dialético, o qual possibilita que busquemos compreender o *Homeschooling* no seu movimento histórico e nas suas contradições, ou seja, para além da imediaticidade de alguns discursos predominantes dentre os seus defensores.

Espera-se, com essa discussão, despertar para a necessidade de se defender a educação enquanto direito social da criança e do jovem, direito este que deve estar para além de qualquer interesse privado, seja ele familiar e ou de cunho religioso.

2 O MOVIMENTO PELO HOMESCHOOLING NO BRASIL

A Educação Domiciliar, popularmente conhecida como *Homeschooling*, corresponde à prática da educação ministrada ou provida somente pelos pais/responsáveis das crianças, adolescentes e jovens das famílias praticantes, a qual pode contar ou não com o apoio de professores particulares. O termo *Homeschooling* é derivado da língua inglesa e define a modalidade de educação ministrada nos espaços domiciliares, tendo em vista que nos Estados Unidos, Canadá (de onde parte o termo), a Educação Domiciliar já é uma modalidade de ensino, diferentemente do Brasil, onde o *Homeschooling* não é uma modalidade legal. A nomenclatura por si só não especifica quem dirige o processo de ensino, sabe-se, entretanto, que o processo se dá por conteúdos ministrados por professores particulares e/ou pelos próprios pais/responsáveis pelas crianças. Canadá e Estados Unidos são



pioneiros nesta modalidade de educação e têm influenciado diversos países ao redor do mundo. Para Vasconcelos (2017, p. 124):

A referência à nomenclatura e a discussão norte-americana sobre o tema partem da premissa de que, no Brasil, constata-se uma forte influência das concepções e dos métodos praticados nos Estados Unidos e no Canadá entre famílias que optam pelo *homeschooling*, influência essa que [...] aparece posteriormente nos modelos e nos manuais utilizados, por serem os mais amplamente disponíveis.

Neste sentido, é possível compreender a popularidade do termo *Homeschooling*, pois este é a própria terminologia norte-americana que designa o ensino oferecido fora da escola. Tal prática, iniciada nos Estados Unidos, influencia diretamente aqueles que defendem a prática no nosso país, além de fornecer materiais e modelos para utilização na aplicação da modalidade.

Tendo como influência a prática que já é regulamentada em outros países, o movimento pela regulamentação do *Homeschooling* no Brasil não é recente, o Projeto de Lei 6001/2001, por exemplo, foi apresentado pelo deputado Ricardo Izar, do PTB/SP, no dia 19 de dezembro de 2001, na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional e está em situação de arquivamento. Ou seja, a proposta já foi debatida no âmbito legislativo e continua sendo trazida em voga pelos seus defensores.

É importante destacar que o movimento em defesa da modalidade de ensino em casa, no Brasil, ganhou mais representatividade com o surgimento da Associação Nacional de Educação Domiciliar, a ANED. A referida associação foi fundada no ano de 2010 por famílias que buscam pelo direito de educar os seus filhos em casa, substituindo a frequência escolar obrigatória pela modalidade de ensino em casa. Além dos associados, a ANED possui vínculo com representantes políticos que visam contribuir no processo de viabilização do ensino domiciliar através dos Projetos de Lei. A ANED possui grande relevância para o movimento em defesa do *Homeschooling* em terras tupiniquins, pois é, sobretudo, por meio da associação que as famílias mantêm vínculos, buscam se organizar e fortalecer o movimento.



No *site* da Associação é possível encontrar alguns aspectos sobre o percurso da Educação Domiciliar; também são disponibilizados dados estatísticos a respeito da modalidade. De acordo com a ANED, cerca de 35 mil famílias praticam a Educação Domiciliar atualmente, sendo aproximadamente 70 mil estudantes²⁶, entre 4 e 17 anos de idade. Ainda de acordo com os dados apresentados pelo Site da Associação (ANED, 2021), a taxa de crescimento dos adeptos à modalidade é de 55% ao ano.

Ao se pesquisar sobre o número de praticantes da Educação Domiciliar no Brasil, encontramos muitas vezes os dados da própria ANED (os que mencionamos anteriormente), isto é, são poucas as informações quanto à quantidade exata de adeptos ao *Homeschooling* atualmente. Entretanto, no ano de 2021, o Ministério da Educação (MEC), junto ao governo federal, lançou uma “cartilha” sobre a Educação Domiciliar, intitulada: “Educação domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos”. O documento em questão aponta alguns dados:

No Brasil, cerca de 17 mil famílias e 35 mil crianças e adolescentes já estudam em regime de Educação Domiciliar.

Essas estimativas são anteriores à crise de Covid-19.

A pandemia ressalta ainda mais a necessidade de regulamentação desse direito das famílias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Isto é, de acordo com o MEC, o número de famílias adeptas ao *Homeschooling* é ainda menor do que aquele trazido pela ANED. A cartilha aponta ainda que a pandemia “ressalta” a necessidade de regulamentação desse tipo de educação, mas sem explicar o porquê de tal afirmativa. É importante problematizar o fato de que a Educação Domiciliar não é regulamentada no país, portanto, as crianças que “estudam em regime de Educação Domiciliar”, consideradas pelo próprio Ministério da Educação, deveriam estar na escola. Nesse sentido, nos questionamos sobre como o Ministério da Educação tem conhecimento desse número de adeptos? Quem seriam essas crianças e jovens e por que o Ministério não recomendou que tais praticantes

²⁶ Última visualização da informação (12 jan. 2023).



frequentem a escola para regulamentar o processo educativo? Ainda não encontramos respostas concretas a tais questionamentos, mas o fato é que tal explicitação, por parte do MEC, indica um sério problema acerca do possível conhecimento daquele governo (em 2021, tratava-se do governo Bolsonaro) de uma prática que não é regulamentada no país.

A respeito do financiamento da associação, encontramos uma descrição no *site* sobre o valor da inscrição como associado, que é de R\$360,00 por ano e por família²⁷, cada membro da família recebe uma “carteirinha de associado”. O *site* enumera alguns benefícios concedidos aos associados, tais como que o associado:

- 3° Acesse todo o conteúdo da área restrita em nosso *site*.
- 4° Tenha comunicação direta com a ANED e com outras famílias associadas.
- 5° Receba respostas personalizadas de nossa equipe de especialistas.
- 6° Tenha atendimento prioritário em tudo o que a ANED já oferece às famílias educadoras brasileiras.
- 7° Participe do Clube ANED, ganhando descontos especiais de nossos parceiros (ANED, 2021).

No poder executivo, com a vitória de Jair Messias Bolsonaro (à época, filiado ao PSL – partido de direita) na eleição presidencial de 2018, a proposta de regulamentação apareceu como meta para os cem (100) primeiros dias da posse de governo. Após a divulgação midiática de que regulamentar a Educação Domiciliar no Brasil foi uma das metas de Bolsonaro, o tema do *Homeschooling* ganhou mais notoriedade e, talvez, mais adeptos. Conforme a popularidade do movimento foi crescendo, alguns dos sujeitos que defendem o *Homeschooling* ou os adeptos da modalidade começaram a compartilhar a sua defesa, seu cotidiano e manifestar-se em redes sociais, por exemplo.

Em uma busca rápida na plataforma do *Instagram* é possível encontrar dezenas de contas que utilizam a nomenclatura de “Educação Domiciliar” e/ou “Homeschooling”. A conta oficial da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) no *Instagram* possui quase

²⁷ Última visualização da informação (12 jan. 2023).



30 mil seguidores²⁸, onde disponibiliza informações referentes à possível regulamentação da Educação Domiciliar, dicas a respeito da prática, discussões e eventos sobre o *Homeschooling* no Brasil. No *Facebook* há diversos grupos privados, um intitulado “Educação Domiciliar Católica- Homeschooling Católico”, para citar um exemplo, possui cerca de 5,6 mil membros²⁹.

No *site* da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), há uma breve justificativa sobre as motivações dos pais para retirar os filhos da escola:

A maioria dos pais retira os filhos da escola pelo desejo de oferecer aos filhos uma educação personalizada que possa explorar o potencial, os dons e os talentos de cada criança ou adolescente. Essa personalização costuma revelar-se tão eficaz que 2 horas de atividades por dia equivalem a mais de 5 horas na escola (ANED, 2021).

Tendo em vista esse discurso, a defesa da Educação Domiciliar por seus adeptos parece estar vinculada a uma possível insatisfação dos pais que defendem tal “modalidade”, em relação ao ensino escolar. Tal insatisfação estaria relacionada ao desejo de uma educação mais “personalizada”, como sinalizam os defensores. Justificando ainda a tal educação personalizada, a ANED (2021) aponta que a prática do *Homeschooling* prevê a exploração de dons e talentos de cada criança, enfatizando a predominância de uma educação exclusiva. A ANED (2021) ainda afirma, sem explicitar dados científicos, que a modalidade adotada “revela-se” mais eficaz que a escola, propondo ainda uma equivalência de horas de estudos em relação ao ensino escolar.

Vasconcelos (2017) afirma que, em defesa ao movimento, as famílias justificam buscar o *Homeschooling*, pois: “estariam também buscando uma formação diferente daquela oferecida pelas escolas, seja por motivos religiosos, filosóficos, contextuais, especiais ou circunstanciais” (VASCONCELOS, 2017, p. 127). Ou seja, seriam vários os motivos pelos quais os pais estariam em busca de uma nova

²⁸ Última visualização da informação (30 de abril de 2023).

²⁹ Última visualização da informação (04 de maio de 2023).



modalidade de educação. Tais motivos decorrem de ordens variadas, podendo ser de cunho político, moral, religioso, filosófico etc.

Moreira (2017), que é um grande defensor do movimento pela regulamentação da educação domiciliar no Brasil também discorre sobre as motivações para adoção do *Homeschooling*. De acordo com o autor, há quatro categorias principais em relação aos argumentos:

- a) *Sociais*: a socialização oferecida pela escola seria de modo geral negativa, pois é improvável o contato humano significativo com grande número de pessoas, o que ainda aumenta as chances de submissão às pressões do grupo. Já as crianças educadas em casa desenvolveriam mais autoconfiança e um sistema de valores mais estável, os ingredientes básicos da socialização positiva;
- b) *Acadêmicos*: o sistema escolar desconsideraria as condições específicas de cada criança, submetendo-as ao ensino massificado, com disciplinas isoladas e sem conexão direta com a realidade. Já a educação domiciliar respeitaria toda a individualidade da criança, com uma abordagem interdisciplinar de acordo com as necessidades delas;
- c) *Familiares*: hoje a ideologia predominante nas escolas tende a desvalorizar o papel na família e a propagar valores contrários aos da maioria das famílias. O sucesso do aprendizado dependeria muito mais da estrutura familiar sólida e funcional que da qualidade do ensino provido pelas escolas;
- d) *Religiosas*: as escolas quase sempre assumem uma ideologia de cunho materialista e cientificista, desconsiderando a importância da religião ou mesmo atacando de forma explícita (MOREIRA, 2017, p. 68).

Buscando estabelecer uma categorização de tais argumentos, observamos elementos variados, um deles quanto à socialização, que é utilizado inclusive como um argumento contrário ao *Homeschooling*, isto porque, muitos críticos da Educação Domiciliar apontam a escola como um meio fundamental de socialização e interação social para crianças e adolescentes. Entretanto, neste caso, Moreira (2017) avalia que a socialização oferecida nas escolas é negativa, pois o contato humano significativo é considerado improvável se tratando de um



grande número de pessoas, referindo-se à grande quantidade de alunos nas escolas.

No argumento que se refere à questão acadêmica, o autor sugere que não há qualquer tipo de interdisciplinaridade entre as disciplinas, que seriam ministradas de forma desconexa com a realidade. Além de que, na Educação Domiciliar a criança teria toda sua individualidade respeitada – o que, segundo o autor, não ocorre na escola. Acreditamos que os argumentos relativos a defesas familiares e religiosas poderiam estar unidos em uma mesma categoria, tendo em vista que a transmissão de valores que os defensores do *Homeschooling* propõem sobre estrutura familiar vão ao encontro dos valores morais de um determinado tipo de crença, ou melhor, de uma determinada religião. Moreira (2017) ainda expõe que a escola “quase sempre adota uma ideologia materialista e cientificista”, o que, para os defensores do *Homeschooling*, seria um ponto negativo, e que, a nosso ver, tal crítica pode estar relacionada ao aspecto da religião e, por conseguinte, uma visão conservadora, pois, numa lógica criacionista, o materialismo e a ciência podem não ser vistos com “bons olhos”.

É notório que, além da defesa por uma educação individualizada, restrita, há também uma preocupação com questões de valores morais e religiosos das famílias. Para os defensores da Educação Domiciliar, a educação das crianças e jovens deve ser pautada em seus valores morais e religiosos, de acordo com a sua crença. A possível laicidade da educação ofertada pelas instituições escolares é vista como um risco à sua concepção religiosa.

Na mesma direção, o professor de língua e literatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Fausto Zamboni³⁰, expõe a sua defesa pela Educação Domiciliar no livro intitulado “A opção pelo *Homeschooling*: guia fácil para entender por que a Educação Domiciliar se tornou uma necessidade urgente em nossa época”, publicado em 2020.

³⁰ Fausto Zamboni é professor de língua e literatura italiana na Unioeste, doutor em letras e autor de outro livro: *Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e educação liberal* (2016).



Na discussão de Zamboni (2020), os argumentos em defesa da Educação Domiciliar também estão relativamente voltados à crítica à escola. O autor lista graves acusações à educação institucionalizada e descreve tais argumentos como “violências”, como por exemplo, no seguinte trecho: “A intolerância e a manipulação política dentro da escola, por sua vez, representa outro tipo de violência, a pedagógica” (ZAMBONI, 2020, p. 20). Neste argumento, o autor sinaliza que a escola reprime os alunos que possuem um posicionamento crítico e na contramão de ideários marxistas, já que, de acordo com este autor, a escola tem sido diretamente influenciada por estudiosos marxistas.

Zamboni (2020) também expõe sobre o ensino de forma individualizada (o *Homeschooling*), afirmando que este tipo de educação é o melhor sistema de ensino.

O melhor sistema de ensino é o mais individualizado, o que acompanha mais de perto as tendências e facilidades pessoais do aluno. Esse tipo de aprendizagem lhe permite avançar, esclarecendo suas dúvidas, uma a uma, no ritmo do estudante e de acordo com sua capacidade e seu interesse (ZAMBONI, 2020, p. 43).

Este é um ponto de grande importância para compreender o movimento pelo *Homeschooling*: a constante defesa por uma educação individualizada, privada a uma pequena parcela. Para os defensores do *Homeschooling*, a liberdade individual é um direito fundamental e que vem antes da compulsoriedade escolar. Escolher qual tipo de educação querem oferecer aos seus filhos, em acordo com a sua fundamentação religiosa e moral, é o que mais lhes importa. Nesta direção, para este grupo, o direito à educação deveria pressupor o direito à liberdade de escolha dos pais em relação à educação dos filhos.

Esse grupo de defensores do *Homeschooling*, sob forte influência neoliberal, em geral quer rejeitar tudo aquilo que passa pelo controle do Estado, isso é, se o Estado propõe que a educação deve ser permeada por uma mesma lógica institucional, ou seja, escolarizada, este grupo irá questionar a existência da escola. Pois, em uma perspectiva neoliberal, o Estado não deveria impor uma única forma/tipo de educação para todos.



É importante observar que, ao passo que se preocupam com uma educação ofertada dentro de casa, apenas para os próprios filhos, aqueles que defendem a Educação Domiciliar não estão preocupados com a educação ofertada para a população de modo geral, mas sim, com aquela ofertada de modo privado, restrito. Além disso, ao refletir sobre a oferta de uma educação privada, dentro de casa, com professores particulares, materiais didáticos, etc., os defensores do *Homeschooling* possuiriam um alto custo para manutenção dessa modalidade, muito provavelmente os pais e responsáveis adeptos ao *Homeschooling* que ainda não são praticantes já têm, ou, teriam condições de matricular seus filhos nas mais renomadas escolas de ensino privado. A crítica à escola pública no mesmo discurso de defesa do *Homeschooling* é uma contradição, afinal quem tem condições financeiras para custear o *Homeschooling* não são pais que têm filhos na escola pública. De modo geral, os defensores da Educação Domiciliar muito provavelmente já têm os filhos frequentando o ensino privado, e se a escola privada não lhes agrada, então que a escola privada seja o alvo de críticas, e não a escola pública.

Tendo por base as argumentações que apresentamos até aqui, o movimento pela regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil chegou a influenciar a proposição de Projetos de Lei na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O PL 3179/2012 de autoria do deputado Lincoln Portela (PR/MG) passou por um longo trajeto de tramitação até ser aprovado, no ano de 2022, quando é encaminhado ao Senado e a sua numeração passa a ser 1338/2022. O Projeto de Lei 1338/2022 está em situação de tramitação (até a presente data – abril de 2023) no Senado Federal, com a relatoria do Senador Flávio Arns (PSB/PR) o estudo da proposição passou por uma sequência de audiências públicas para debater a temática.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE HOMESCHOOLING E BOLSONARO

Na esfera da educação, regulamentar o *Homeschooling* foi uma das metas do governo Bolsonaro. Ainda que a proposta do



Homeschooling não estivesse posta claramente no Plano de Governo de Bolsonaro, quando de sua primeira candidatura à presidência da República, já como candidato, ele manifestava-se em discursos de apoio aos defensores da educação domiciliar. Vale dizer que houve também grande manifestação por parte dos seus ministros em favor do *Homeschooling*.

No âmbito legislativo, a nível federal, de 2001 até 2018, 7 (sete) projetos de lei (PLs) foram protocolados na Câmara dos Deputados, tendo em vista a regulamentação da educação domiciliar no Brasil; além de 2 projetos do Senado Federal, um do ano de 2017 e, outro, protocolado em 2018. Com Bolsonaro assumindo a presidência da República, de 2019 a 2022, 8 PLs acerca da regulamentação do *Homeschooling* foram submetidos, dentre eles, um projeto do próprio poder executivo³¹.

O poder executivo encaminhou um Projeto de Lei³² à Câmara dos Deputados, o texto do PL contém aproximadamente cinco páginas tratando da lei (artigos, parágrafos, *caput*). E, após o conteúdo citado, há o texto de uma minuta redigida e assinada por Damares Regina Alves e Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que na época eram respectivamente: Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e Ministro de Estado da Educação.

O apoio de Jair Bolsonaro ao movimento *Homeschooling* foi o reflexo dos discursos propagados durante o período de campanha eleitoral, em que o político teve como base o discurso de defesa da família, da igreja (especificamente da religião cristã) e dos valores morais, os quais, como apontamos na seção anterior, estão em consonância com alguns dos argumentos dos defensores do *Homeschooling*.

Em seu plano de governo, intitulado e propagado com o slogan “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*”, pode-se ver que a escola

³¹ Em sua dissertação de mestrado, Vaz (2023) trata do percurso e conteúdo dos PLs.

³² PL 2401/2019: “Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”



é tida como um local de ideologização. Não é por acaso que se ressalta, conforme os termos do Plano: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (PLANO DE GOVERNO JAIR BOLSONARO, 2018, p. 41, grifos no original). Na página 46, lê-se: “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire”. Não é objetivo, neste texto, problematizar e ou buscar discutir as razões que levam Bolsonaro a tomar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, como um problema a ser extirpado da nossa educação. Continuando, na mesma página 46, aparece em destaque, como crítica à escola (pública) brasileira: “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação”. E, para finalizar o plano de governo, no seu último tópico, a educação aparece novamente como “aparelhada ideologicamente” (PLANO DE GOVERNO JAIR BOLSONARO, 2018, p. 81).

Diante do escopo deste texto não se pode tratar das possíveis razões que levaram Bolsonaro a se eleger presidente. Contudo, para a discussão aqui delineada, importa destacar que, se parcela significativa dos brasileiros foi atraída pelos discursos neoliberais de Bolsonaro que propagavam que o estado deveria ser mínimo (para os serviços sociais) e que o mercado deveria ter liberdade para impor suas leis (discurso da liberdade econômica); outros eleitores possivelmente viam em Bolsonaro a esperança de um Brasil com culto a uma religião – de um tipo específico de cristianismo (parte dos evangélicos e parte de uma ala mais conservadora da igreja católica), em que os valores morais religiosos, a ênfase na família patriarcal, atrelados à dita liberdade individual e ao militarismo, pudessem se tornar terra fértil.

Bolsonaro advogou, sob a forma de *slogan*, na totalidade de sua campanha (e manteve esse discurso, quando no exercício da chefia do estado brasileiro), “Deus, pátria, família e liberdade”. Ao tratar sobre o neoconservadorismo no Brasil, especialmente a partir do período que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff, em 2016, Lacerda (2019) mostra os sustentáculos que permitiram Bolsonaro se alçar ao poder. Conforme a autora, os “atores de sustentação” de Bolsonaro:



Incluem evangélicos, forças armadas, policiais, defensores da família tradicional. As forças armadas e as forças policiais finalmente encontram um representante que defende sem restrições suas agendas, inclusive de autorização para matar. Os evangélicos aderem em peso a Bolsonaro – as principais lideranças, Silas Malafaia e Edir Macedo, o apoiam; a minoria dos católicos (48%), mas a maioria dos evangélicos (66%), o apoia (G1, 2018c). E é essa força, defensora de uma plataforma neoliberal – ainda que com contradições – que se legitima eleitoralmente. É a expressão de uma coalizão neoconservadora que adquiriu hegemonia na sociedade e que levou à presidência um de seus representantes, sem recursos e sem apoio do sistema político estabelecido (LACERDA, 2019, p. 193).

A chegada de Bolsonaro ao poder não pode ser entendida fora da compreensão dessa “coalizão neoconservadora”, para a qual, muito além dos interesses econômicos (de liberdade do mercado), estão interesses estritamente privados, de cunho moral religioso. De acordo com Lacerda, “o neoconservadorismo (...) é um ideário conservador e de direita, e sua peculiaridade reside na centralidade que atribui às questões relativas à família, à sexualidade e à reprodução e aos valores cristãos” (LACERDA, 2019, p. 29). Tais valores colocam a instituição familiar acima de qualquer outra, prescindido da coletividade, em favor de uma suposta liberdade individual. O Estado, nessa direção, é entendido como uma ameaça, devendo, portanto, a família escolher o que ensinar aos seus filhos, como e quando. Não é à toa que projetos como o Escola sem partido, a militarização das escolas e o *homeschooling* ganharam tanta notoriedade com a chega de Bolsonaro ao cargo mais expressivo do executivo brasileiro.

É nesta direção que se estabelece vínculos entre Bolsonaro e o movimento *Homeschooling* no Brasil. Ao defenderem o direito de escolha exclusivo da família, o distanciamento da escola e uma educação que tem por base os valores religiosos de cada família, grande parte dos defensores da ED veem Jair Bolsonaro como uma aposta de líder que irá contribuir para aprovar/regulamentar o *homeschooling*, a grande aspiração desse grupo. Inclusive, segundo defesa da Associação Nacional de Educação Domiciliar, ao fazer propaganda pela reeleição de Jair Bolsonaro à presidência da República, declarando total apoio a



ele, Bolsonaro é o “único Presidente da República desde a CF de 88 a se manifestar e defender a primazia dos pais de escolherem que gênero de ensino deve ser ministrado aos seus filhos e convoca(r) todas as famílias educadoras do Brasil a fazerem o mesmo [votar em Bolsonaro]” (publicação no *Instagram* oficial da ANED, em diferentes datas, antes das eleições à presidência, em 2022).

A estreita relação que a ANED estabeleceu com o governo Bolsonaro também pode ser vista quando do evento realizado pelos defensores da regulamentação da Educação Domiciliar. No dia 29 de agosto de 2022 (poucos dias antes da 1º Expo *Homeschooling*), Jair Bolsonaro (na época presidente da República) recebeu as famílias e crianças adeptas ao *Homeschooling* no Palácio da Alvorada. Enquanto esperavam pelo presidente, as famílias cantavam músicas religiosas e durante o encontro fizeram orações pedindo a reeleição de Bolsonaro à presidência do país.

A 1º Expo *Homeschooling* aconteceu em Brasília, nos dias 06, 07 e 08 de setembro de 2022. Segundo os organizadores: “A feira nasceu por inspiração de Deus no coração de pessoas que amam as famílias e a liberdade educacional” (EXPO HOMESCHOOLING, 2022).

4 HOMESCHOOLING E O NEOCONSERVADORISMO

A defesa do *Homeschooling* com base no direito de escolha da família é argumento preponderante no debate sobre a regulamentação da Educação Domiciliar. Mais do que isso, não se trata apenas do direito de escolha dos pais quanto ao modelo de educação, método ou metodologia de ensino. Trata-se, também, de uma defesa pelo direito de escolha dos pais a partir de seus valores morais, concepções religiosas e ideológicas, conforme Moreira (2017): “as escolas quase sempre assumem uma ideologia de cunho materialista e cientificista, desconsiderando a importância da religião” (MOREIRA, 2017, p. 68).

Nesta direção, ao compreender que a defesa pela Educação Domiciliar se faz também e, diríamos, principalmente, no âmbito da



defesa de valores religiosos e morais das famílias, podemos considerar que tal argumento possui relação com o neoconservadorismo. Isto é, o discurso em defesa dos valores da família, na defesa pela Educação Domiciliar, é conservador.

Nesta direção, entendemos que o movimento pela Educação Domiciliar no Brasil faz parte da agenda de um movimento neoconservador que está em ascensão no país. Tal movimento está intimamente ligado ao considerável número de eleitores de Jair Bolsonaro, que, por meio do discurso em defesa de Deus, da pátria e da família, pede intervenção militar, quer aprovação da modalidade de educação privada com base no direito de escolha da família e longe dos “perigos” da escola. Conforme Lacerda (2019, p. 199):

O neoconservadorismo rejeita a interferência do Estado nos valores morais familiares e religiosos: os conservadores brasileiros se opuseram à lei de proibição de castigos corporais às crianças. Tomaram, ainda, medidas na seara da educação, como lutando contra a referência à identidade de gênero ou à diversidade de orientação sexual no Plano Nacional de Educação.

A defesa de que a família deve ter a primazia sobre a oferta de educação dos filhos é apenas uma justificativa usada pelo movimento neoconservador, que é conservador justamente por defender a manutenção do estado atual das coisas; ou seja, em uma sociedade onde impera a desigualdade social, como a brasileira, a quem interessa a regulamentação da educação domiciliar? Se a escola deixar de ser obrigatória, como será garantido o acesso ao conhecimento elaborado a milhões de crianças e jovens brasileiros, especificamente os que são filhos e filhas da classe trabalhadora – a maioria da população do país? E por que esse movimento vem crescendo tanto? “O neoconservadorismo é conservador porque procura preservar a ordem social em um contexto específico de ameaça” (LACERDA, 2018, p. 189).

Diante de um contexto de “aparente avanço”, no que diz respeito à democratização do ensino superior, conquistas da comunidade LGBTQIA+, amplitude na pauta de discussões sobre feminismo, o movimento neoconservador entende que é preciso “lutar” para conservação do *status quo* da sociedade, e essa suposta luta inclui



a) limitar (ou acabar com) a liberdade de cátedra dos professores; b) proibir e ou criminalizar o ensino de questões de sexualidade e gênero, com base na Ciência, tendo em vista que a defesa desses religiosos é que seus filhos e filhas sejam ensinados a partir do Criacionismo; c) colocar a família tradicional (patriarcal) como o único modelo de família, de modo a desconsiderar o direito de quem não se enquadre nesse padrão; d) limitar e ou buscar impedir os avanços das mulheres, na busca e conquista de direitos; etc.; dentre outras possíveis ameaças que os neoconservadores dizem combater.

Se examinado mais de perto esse discurso neoconservador que vem crescendo, no Brasil, sobretudo na última década (de 2013 em diante) – o que culminou na derrocada do governo do PT, com o impeachment golpista contra a presidenta Dilma Rousseff, e a presidência interina de Michel Temer (PMDB) –, e suas implicações na educação, encontraremos nas propostas de projetos como o Escola sem Partido, a Militarização das escolas e o *Homeschooling* corolários de um projeto de sociedade que pretende barrar os avanços nos direitos sociais (pautas feministas, ambientais, raciais, sexuais etc.), ao passo que busca estimular a aceitabilidade dos retrocessos nos direitos da classe trabalhadora (direitos trabalhistas e liberdade sindical). Nessa direção, lutar contra o *Homeschooling* e outros projetos que buscam cercear os direitos sociais e o desenvolvimento da coletividade é lutar pelos interesses da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regulamentação do *Homeschooling* no Brasil é um tema que divide opiniões e do qual emergem inúmeras problematizações. No presente texto, buscou-se trazer elementos para a reflexão acerca do avanço do movimento pela regulamentação do *Homeschooling* com o governo Bolsonaro.

É fato que a ideia de tornar o *Homeschooling* uma modalidade legal no Brasil não é recente. Conforme exposto, há proposições legislativas desde o ano de 2001. Também é preciso considerar o avanço do movimento pela regulamentação do *Homeschooling* no



Brasil nos últimos anos, que se reflete na criação de uma associação em prol do movimento, a ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar. Entretanto, é importante considerar a notoriedade que a temática do *Homeschooling* recebeu com a candidatura/governo Bolsonaro.

A partir das reflexões presentes neste texto, é possível afirmar que o movimento pela regulamentação do *Homeschooling* no Brasil está relacionado com princípios do neoconservadorismo. A escola parece apresentar um “perigo” para os (neo)conservadores. Este “perigo” possivelmente está relacionado com a pluralidade presente nas escolas, o reconhecimento (nos últimos anos) da diversidade, da tolerância e, inclusive, da condução científica para tratar conteúdos (o que difere da concepção religiosa, criacionista, dos pais conservadores). Nesta direção, o movimento em defesa do *Homeschooling* busca defender uma educação privada, restrita e individualizada, longe de qualquer espaço plural; ou seja, luta contra qualquer forma de educação que represente um possível distanciamento dos seus valores morais e/ou religiosos - por isso a escola pode ser entendida como um espaço inadequado.

Conforme exposto na epígrafe deste capítulo, os entusiastas do *Homeschooling* defendem que deve ser um direito dos pais escolher “a melhor educação para seus filhos”. Entretanto, deve-se considerar que “a melhor educação”, na realidade, é uma educação a partir das convicções dos pais, tendo por base os seus valores morais, concepções religiosas e, possivelmente, uma educação privada e restrita, apartada da vivência com a coletividade.

Essa busca por manter uma educação dentro de seus valores religiosos e morais faz com que os adeptos da educação domiciliar defendam o seu direito individual de escolha, não necessariamente o direito da criança à educação, enquanto direito subjetivo, mas o direito individual da família, como se as crianças e jovens fossem propriedades de seus pais e ou responsáveis.



REFERÊNCIAS

- ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**, 2021. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**, 2023. Instagram: anedbrasil. Disponível em: <https://www.instagram.com/anedbrasil/>. Acesso em: 10 abril. 2023.
- BOLSONARO 2018. BRASIL ACIMA DE TUDO. DEUS ACIMA DE TODOS. O CAMINHO DA PROSPERIDADE. **Proposta de Plano de Governo**, 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 20 abril. 2023.
- EXPO HOMESCHOOLING. **Expo Homeschooling Brasília** – 2022. Disponível em: <https://www.expohomeschooling.com/> Acesso em: 10 abril. 2023.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2.401/2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615> Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Domiciliar**: Um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos (Cartilha). 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/CartilhaEducaoDomiciliar_V1.pdf Acesso em: 04 abril 2023.
- LACERDA, M. B. **Neoconservadorismo de periferia**: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. 2018. 367 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.



LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto alegre: Editora Zouk, 2019.

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Monergismo, 2017.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, v. 28, n. 2, maio/ago. 2017.

VAZ, A. E. T. **O Movimento pela Regulamentação da Educação Domiciliar**: Implicações para o Direito à Educação no Brasil Contemporâneo. 2023. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

ZAMBONI, F. **A opção pelo Homeschooling**: Guia fácil para entender por que a educação domiciliar se tornou uma necessidade urgente em nossa época. Campinas: Kírion, 2020.

Capítulo 4
DE APARTIDÁRIO SÓ O NOME: AS
MOVIMENTAÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO

Jennifer Caroline Dias
Carina Alves da Silva Darcoleta

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p76-99





DE APARTIDÁRIO SÓ O NOME: AS MOVIMENTAÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO

Jennifer Caroline Dias³³
Carina Alves da Silva Darcoleta³⁴

RESUMO

O objetivo central deste artigo consiste em discutir o “Movimento Escola Sem Partido” (MESP), defendendo que, apesar de se apresentar à sociedade como uma iniciativa “neutra”, “apartidária” e “autônoma”, na verdade consistiu em uma afirmação da educação tecnicista, através do silenciamento sistemático do pensamento crítico presente em grande parte das concepções pedagógicas. Para tanto, reporta-se às origens do MESP, buscando apontar suas estratégias organizativas e relações de seus defensores com a sociedade política; estabelece-se algumas relações entre as articulações e desenvolvimento do movimento e o contexto econômico-social-político em que este ganha maior notoriedade e, ainda, indica-se aspectos (ultra)conservadores que orientam o MESP, de modo a desnudar sua aparência de neutralidade e mostrar seus interesses ideológicos de classe. O referencial teórico-metodológico que embasa as discussões e análises é o materialismo histórico dialético, que possibilita a compreensão do MESP como expressão da luta de classes, tendo em vista que é parte da defesa de uma visão e orientação de mundo que busca fazer do consenso uma das armas contra as possibilidades de avanços sociais e, sobretudo, contra a transformação da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Conservadorismo. Escola sem Partido (ESP). Movimento Escola sem Partido (MESP). Ultraconservadorismo.

³³ Professora de História e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista CAPES. *E-mail:* jenniferrc.dias@gmail.com

³⁴ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. *E-mail:* carinadarcoleta@yahoo.com.br



1 INTRODUÇÃO

No seio da sociedade brasileira, forças reacionárias ganharam capilaridade por conta do desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil, profundamente escravocrata, elitista e excludente. Florestan Fernandes (1975), quando definiu o capitalismo das nações periféricas de “capitalismo selvagem”, associou este ao luxo, poder e riqueza de uma ínfima minoria de um lado, e, de outro, a extrema pobreza, a opressão e o opróbrio. Por isso, é necessário que os próprios grupos conservadores criem consenso e ajam em prol da manutenção e consolidação da ordem capitalista. Afinal, a ofensiva ultraconservadora não é conjuntural.

O objetivo central deste artigo consiste em discutir o “Movimento Escola Sem Partido” (MESP), defendendo que, apesar de se apresentar à sociedade como uma iniciativa “neutra”, “apartidária” e “autônoma”, na verdade consistiu em uma afirmação da educação tecnicista, através do silenciamento sistemático do pensamento crítico presente em grande parte das concepções pedagógicas. Assim, para compreender as falácias do MESP, torna-se imprescindível, do nosso ponto de vista, estabelecer algumas conexões entre as articulações do movimento e o contexto em que o movimento adquiriu maior visibilidade.

Para fins de localização do MESP, utilizou-se conceitos como “conservadores” e “reacionários”, que, apesar de não representarem necessariamente o mesmo grupo social, estão bastante próximos no que se refere a reagir a guinadas de movimentos democráticos e com pautas progressistas. Um conservador não é necessariamente um reacionário, mas um reacionário é um conservador. Este caracteriza-se sobretudo pela sua concepção de mundo voltada à legitimação da ordem capitalista, patriarcal, tradicionalista e meritocrática. Já ao reacionarismo, incrementa-se a reação a ações transformadoras, que visem desempenhar um papel de confrontar ideias que tendem a conservar opressões históricas.

No Brasil, um país em que o conservadorismo e concepções liberais são profundamente entrelaçadas, torna-se complexo o



movimento de separar ambas as vertentes defensoras do capital e do capitalismo. Foram aproximadamente três séculos de escravidão, além de sucessivos golpes entre as elites, que engessaram o desenvolvimento de uma sociedade democrática forjada com participação popular. Atualmente, com o acirramento da luta de classes e o avanço sistemático de uma direita virulenta e reacionária, temos uma certeza: o capitalismo é uma realidade inegável e torna-se impossível pensar em uma saída estratégica à atual crise senão levamos em consideração o contexto social e histórico em que se desenvolveu o país.

Ainda, cabe questionar: de onde advém a ofensiva ultraconservadora? Este avanço sistemático da extrema-direita é um fenômeno transnacional, derivado de “uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 18). Com proporções gigantescas e distinta das crises cíclicas, o epicentro da crise estrutural do capital é a economia, mas sua expressão é também na vida social e cultural, além de crise ambiental e energética, ideológica, política, educacional etc., que põe em risco a própria humanidade.

No Brasil, o ultraconservadorismo ganhou maior capilaridade após as Jornadas de Junho de 2013, que abriu fissuras e alargou o campo de disputa para distintos projetos societários. Nesse período, houve um avanço sistemático de uma direita reacionária que inaugurou uma conjuntura de crise, aprofundada com o enfraquecimento da conciliação de classes sustentada pelos governos petistas.

Com o esgotamento do liberalismo moderado e o crescimento de teorias conspiratórias consensuais, como o anticomunismo e o antimarxismo, surgiu um movimento inédito de renovação do conservadorismo, com uma “nova” direita extremista e transnacional (HOEVELER, 2016). As frações de classe ligadas ao empresariado e aliadas a uma direita ultraconservadora incentivaram e concretizaram o golpe de 2016, que acelerou a implementação de contrarreformas que atingiram em cheio a classe trabalhadora. Uma segunda etapa do golpe se materializou após a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro (à época vinculado ao PSL e candidato a presidente da República pelo Partido Liberal nas eleições de 2022), e a prosperidade do fenômeno fascista que se expressou ideológica, econômica, social e historicamente, visto que “um totalitarismo de classe produz seu próprio tipo de fascismo,



que é difuso (e não sistemático), que é fluido (e não concentrado), em suma, um fascismo que tem seu nexu especificamente político dentro do Estado e do governo, mas que impregna socialmente todas as estruturas de poder no seio da sociedade” (FERNANDES, 1981, p. 22).

Essa ofensiva da extrema-direita, aparentemente recente, na verdade conta com uma historicidade. Nos últimos 30 anos (especialmente década de 1990 em diante), houve o recrudescimento dos aparelhos coercitivos do Estado e a manutenção do consenso através de Aparelhos Privados de Hegemonia, que foram responsáveis pela difusão do ultraliberalismo através de uma “mistificação geral”. Além dos APH’s, inúmeras organizações da sociedade civil (FONTES, 2010; CASIMIRO 2018) surgiram ou foram reeditadas a fim de formar novos intelectuais orgânicos com uma visão de mundo burguesa que fosse incorporada pelas classes subalternas, pois “as burguesias – ainda que subalternas – precisam continuamente expandir suas fontes de encapsulamento dos trabalhadores, ao mesmo tempo que expandem suas fontes de extração de mais valor” (FONTES, 2010, p. 11).

Para discutir o MESP, tendo em vista revelar suas falácias, este texto se organiza da seguinte forma: a) fazemos um retrospecto das origens de tal movimento, apontando suas estratégias organizativas, relações de seus defensores com a sociedade política, situando aí o vínculo da família Bolsonaro com as defesas aparentemente neutras dos entusiastas do Escola sem Partido (ESP); b) estabelecemos algumas relações entre as articulações e desenvolvimento do MESP e o contexto econômico-social-político em que este ganha maior notoriedade; c) indicamos aspectos (ultra)conservadores que orientam esse movimento, de modo a desnudar sua aparência de neutralidade e mostrar seus interesses ideológicos de classe.

O referencial teórico-metodológico que subsidia as discussões e análise é o materialismo histórico dialético, que possibilita a compreensão do MESP como expressão da luta de classes, tendo em vista que é parte da defesa de uma visão e orientação de mundo que busca fazer do consenso uma das armas contra as possibilidades de avanços sociais e, sobretudo, contra a transformação da sociedade capitalista.



2 ORIGENS, ESTRATÉGIAS E EXPANSÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Movimentos abertamente antidemocráticos fortaleceram-se no Brasil especialmente após 2013. Destacou-se no cenário educacional o Movimento Escola Sem Partido, que se apresenta da seguinte forma em seu *website*: “atuando desde 2004, o Movimento Escola sem Partido é reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária.”³⁵ O movimento surgiu como um espaço para inúmeros pais e estudantes descontentes com os rumos da educação e sua atuação se deu em diversas frentes, mas a mais expressiva delas constituiu-se no cenário legislativo, por meio da proposta “Programa Escola Sem Partido” (PESP).

Apesar do movimento ter ganhado visibilidade apenas na década de 2010, o MESP surgiu quando o advogado e procurador do estado de São Paulo em Brasília, Miguel Narciso Urbano Nagib, em setembro de 2003, alegou que o *professor de história* da sua filha era “doutrinador”, por ter comparado as figuras de São Francisco de Assis a Che Guevara. A mobilização tomou corpo e desembocou em uma iniciativa conjunta de estudantes e pais “preocupados” com a contaminação política e ideológica presente nas salas de aulas, tanto da educação básica como do ensino superior, e o movimento foi denominado como “Escola sem Partido”, que, segundo Nagib, foi inspirado no movimento estadunidense *No Indoctrination*³⁶. Sua

³⁵ <http://www.escolasempartido.org/>. Acessado em 02/ 05/ 2023.

³⁶ Segundo Queiroz e Espinosa: “[...] *No Indoctrination*, que surgiu da indignação de Luann Wright, fundadora do *site noindoctrination.org*, ao perceber um viés crítico nos textos e nas atitudes de um certo professor de literatura de seu filho, que orientava a leitura de artigos qualificados por ela como “tendenciosos” sobre o racismo dos brancos contra os negros. O *noindoctrination.org*, tal qual o movimento Escola sem Partido, utilizava um suposto apartidarismo para questionar os posicionamentos dos professores em sala de aula. Chama a atenção que a maior parte dos depoimentos publicados no *site*, que incluem comentários anônimos, eram ataques a professores com visões críticas ao conservadorismo. Nesta dinâmica, vários professores especialistas em Oriente Médio tiveram seus nomes destacados no sítio e assinalados de pró-islâmicos. O *noindoctrination.org* age da mesma forma que outra organização



formalização como movimento ocorreu no em 2004. Durante uma década o MESP teve uma atuação apagada e restrita. Mas, diante da conjuntura aberta com a crise do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores – PT (2011-2014), o movimento passou a ser mais um elemento de tensão política e campo de atuação de grupos conservadores.

Foi nesse contexto que, em 2014, o senador Flávio Bolsonaro (que à época era deputado estadual filiado ao PSC-RJ) encomendou de Nagib um Projeto de Lei que possibilitasse a censura nas escolas e a defesa da neutralidade ideológica, que foi batizado como “Programa Escola Sem Partido”. O ex-deputado do Rio de Janeiro foi o primeiro parlamentar a protocolar o projeto na Assembleia Legislativa (PL 2.974/2014). O segundo político a utilizar o projeto foi Carlos Bolsonaro (irmão de Flávio), na câmara dos vereadores da cidade do Rio de Janeiro, através do PL 867/2014. Nesse momento, foi possível perceber que o trajeto político do MESP estava profundamente conectado com os interesses da família Bolsonaro, e que juntos constituíam um arcabouço de ideias voltados a valores da moral conservadora, como a defesa da família, de Deus acima de tudo e contra a “ideologia de gênero”. Durante as eleições de 2014, grupos conservadores disseminaram muito essas ideias reacionárias, que foram as mesmas que movimentaram o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016.

A articulação do MESP no legislativo garantiu visibilidade para o movimento e sua agenda. Além disso, o movimento buscou “facilitar” a atuação de políticos conservadores, oferecendo modelos do programa na forma de anteprojetos de lei. No próprio *site* do MESP, atualmente desatualizado, é possível encontrar anteprojetos de lei para vereadores, deputados estaduais e deputados federais, além de decretos estaduais e municipais. Sob o *slogan* de “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, o anteprojeto trouxe uma série de deveres do professor, dentre eles a neutralidade ideológica e o veto a discussões de

também norte-americana, a Campus Watch, que publica informes e incentiva estudantes universitários a denunciarem professores que possam ter posições ideológicas anti-israelenses ou que simplesmente sejam simpáticos à causa Palestina” (QUEIROZ e ESPINOSA, 2017, p. 49).



gênero e sexualidade, temas que deveriam caber à família como parte do direito sobre a educação religiosa e moral dos filhos. Os anteprojetos também constroem uma imagem do “professor abusador”, que, no exercício de suas funções, abusava da audiência cativa dos estudantes para fins de propaganda política, ideológica, moral ou religiosa. Para justificar a legitimidade, tanto nos documentos quanto em entrevistas, Miguel Nagib alegou que sua maior prioridade era fazer valer os princípios dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O parecer jurídico formulado pelo próprio Nagib alega constitucionalidade do PESP:

Do ponto de vista jurídico, a observação mais relevante a ser feita sobre o Programa Escola Sem Partido é essa mesma, na qual acabamos de insistir: a proposta não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a fixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores (CONJUR, 2018, p. 4).

Num período de dois anos (2014-2016), foi possível observar como os Projetos de Lei do movimento se espalharam por inúmeras Câmaras de Vereadores, Assembleias legislativas e no Senado, numa estratégia coordenada envolvendo diferentes grupos. Os representantes desses projetos muitas vezes eram sujeitos ligados ao Movimento Brasil Livre (MBL), Revoltados Online (grupo cuja figura mais expressiva é o ex-deputado federal Alexandre Frota (PSDB-SP), entusiasta do ESP), membros da família Bolsonaro e parlamentares que compõem a Bancada Evangélica. Inclusive, em 2017, o MBL puxou um dia nacional do Movimento Escola Sem Partido e o ano fechou com um balanço de mais que o dobro de PL's pelo Brasil³⁷. Nesse sentido, é possível afirmar que o projeto de nação articulado pelos segmentos conservadores e reacionários da sociedade e, em especial a família Bolsonaro, fortaleceram-se mutuamente. Nagib também frequentou por muito tempo eventos com organizadores identificados com a direita:

³⁷<https://esquerdaonline.com.br/2018/11/02/quem-nasceu-primeiro-o-escola-sem-partido-e-a-eleicao-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em 05/03/2023.



Alguns dos eventos que contaram com a participação de Nagib: palestrante do I Congresso de Fundação do Partido Conservador, em Curitiba, junho de 2015; palestrante do I Congresso de Agentes Políticos Evangélicos do Brasil (Capeb), evento organizado pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE), que iria se realizar em outubro de 2015, mas que foi cancelado (entre os palestrantes, estavam o Deputado Federal Eduardo Cunha pelo PMDB/RJ e o Pastor Silas Malafaia); entrevistado no programa ‘Conexão Conservadora’, podcast sem periodicidade que divulga entrevistas e séries de programas sobre conservadorismo e apresentado por Alex Brum Machado; entrevistado no programa virtual ‘Papo que Bate’, comandado por Bia Kicis; entrevistado no programa ‘Terça Livre’, conduzido por Allan dos Santos, que faz parte de um projeto que surgiu em 2014 como reação ao que chama de ‘fraude’ das eleições. Os fundadores declaram-se seguidores de Olavo de Carvalho (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 55).

Miguel Nagib (cuja liderança oficial abandonou, mas ainda agita suas bases), atuou como principal figura pública do movimento e já participou de inúmeras entrevistas e audiências públicas, com um repertório de argumentos muito limitado. Apesar de pregar a “neutralidade ideológica” sob a égide do silenciamento do pensamento crítico nas escolas públicas e Universidades, Nagib já foi ligado ao Instituto Millenium (IMIL)³⁸ e já foi membro do Instituto Liberal. Em

³⁸ O instituto Millenium é um *thinktank*, ou um “intelectual coletivo” que atua na difusão da ideologia liberal. Foi “fundado” no XIX Fórum da Liberdade, considerado um dos mais importantes eventos da agenda liberal no Brasil, organizado pelo Instituto de Estudos Empresariais. Definindo-se como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e sem vinculação político partidária (<https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>, acesso em 21/01/2021), a entidade levanta bandeiras em defesa da propriedade privada e a redefinição do papel do Estado na economia. Lucas Patschiki (2014) em sua tese definiu que o IMIL “afirmou-se como o maior espaço de produção de consenso para as frações da classe dominante brasileira”. O instituto conta com inúmeros representantes, desde pessoas físicas a grupos econômicos tal como a Globo, Grupo Abril, Odebrecht, Grupo Ultra, dentre outros. Além destes, também há a participação de figuras como Jorge Gerdau Johannpeter, também principal articulador do *Todos pela Educação*, Henrique Meirelles (ex-ministro da fazenda do governo de Michel Temer e atual secretário do Ministério da fazenda e Planejamento do Estado de São



2009 publicou um artigo intitulado “Por uma escola que promova valores do Instituto Millenium”, defendendo que valores da ideologia liberal deveriam ser difundidos nas escolas³⁹.

Ao observar a trajetória enunciada pelo idealizador do MESP e suas movimentações políticas, concordamos com Penna e Salles (2017) que a seleção dos fatos (preocupação com a doutrinação que sua filha estava submetida em sua escola) não é casual, mas se trata de um discurso que se respalda na sociedade brasileira através da mobilização do antagonismo “neutralidade” e “doutrinação”. Os educadores apontam as motivações de Nagib para fundar o movimento e demarcam os objetivos desse movimento dentro do debate público, bem como a forma como quer ser visto:

A trajetória de Nagib, convertendo seu empreendimento pessoal – a busca de satisfações contra o professor que teria se aproveitado de sua posição de autoridade para praticar “doutrinação ideológica” em sua filha – no mote principal do movimento que viria a criar, serve como paralelo para as pautas em torno do qual o MESP viria a se estruturar: defesa da família e de um certo arcabouço de valores, com ênfase numa orientação patriarcal e heteronormativa; imposição de uma separação entre assuntos que podem ser abordados na escola e assuntos que só devem ser tratados no espaço privado do lar; desconfiança de instituições e agentes identificadas como promotoras de interesses estatais e governamentais – escolas e professores (PENNA e SALLES, 2017, p. 14).

Na narrativa de Nagib sobressai a ação do “pai indignado”, que, diante de uma situação singular e pessoal, envolvendo a educação de sua filha, parece se surpreender ao descobrir uma trama muito maior,

Paulo), Rodrigo Constantino, dentre outros. A linha editorial do IMIL tem como prioridade os temas de: democracia, economia de mercado, conjuntura nacional e internacional, sociedade, cidadania e justiça. Dentre os valores, pode-se destacar: Estado de direito, liberdades individuais, responsabilidade individual, meritocracia, propriedade privada, democracia representativa, transparência e igualdade perante a lei (CASIMIRO, 2018, p. 384)

³⁹ Após sua desvinculação, o Instituto assinou o artigo como “Comunicação Millenium” e atualmente o texto não se encontra no *site* (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 425).



um problema de caráter nacional, e até mesmo uma ameaça internacional à ordem e bases da cultura ocidental e aos valores que supostamente a sustentam: a família, a heteronormatividade, a propriedade capitalista privada, a liberdade de mercado. Essas bases estariam ameaçadas no terreno mais importante: o da formação de corações e mentes dos jovens no campo da educação. Sua principal ameaça adviria da corrosão de valores provocada pelo avanço das pautas da “diversidade”.

De acordo com Ximenes (2016), o MESP é uma ruidosa articulação social contra o reconhecimento da diversidade, e propõe mudanças na estrutura jurídica de proteção do direito à educação. Ademais, o autor aponta que houve “três vetos conservadores” a essa agenda. O primeiro deles teria produzido o recuo do governo Lula por ocasião do processo de debates do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que teria estabelecido um “antiprograma”, cujo conteúdo estaria relacionado a ações contrárias a promoção de direitos humanos, democratização da comunicação, laicidade do Estado, dentre outros elementos. O segundo diz respeito ao veto de Dilma Roussef, em 2011, ao material pedagógico “Escola Sem Homofobia”, estigmatizado pelos conservadores como “*kit gay*”; tal material de campanha visava a preparação da equipe pedagógica das escolas para lidar com temas sensíveis como a sexualidade nas escolas. O terceiro e mais recente veto estaria no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2021 (Lei nº13.005/2014), em que a campanha realizada pelos conservadores garantiu que os planos decenais da educação não fizessem menção ao reconhecimento da diversidade sexual e de gênero⁴⁰.

⁴⁰ Com relação ao veto da discussão de diversidade de gênero na Lei 13.005/2014 existem discordâncias. No “Manual de defesa contra a censura nas escolas, alega-se que “a norma aprovada no PNE não veda em nenhum sentido o ensino e o debate das temáticas de gênero e diversidades nas escolas. Pelo contrário, as diretrizes no PNE são bastante amplas, não excluem nenhuma perspectiva e obviamente contemplam o enfrentamento às desigualdades e discriminação por razão de gênero, raça, orientação sexual, identidade, etc. [...]” (MANUAL, 2018, p. 126-127). Ainda no manual, discorre-se que a falácia da exclusão das temáticas decorre de que o inciso III do Art. 2º no Projeto de Lei nº 8035/2010 foi apresentado ao poder legislativo de forma enxuta. O debate ocorreu por quatro anos, mas “ao final, contudo, optou-se por não adjetivar a palavra “discriminação” (idem, p. 127). Por fim, o documento alega que “[...] seria inconstitucional porque excluir o tema de gênero dos debates e das ações



Ainda segundo Ximenes (2016), as reformas do direito à educação estavam articuladas nacionalmente, através das tentativas de modificar a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/1996; nas disputas estaduais através de parlamentares, com projetos de lei específicos sobre os princípios do MESP e na responsabilização de professores que tinham princípios antagônicos aos proferidos pelos conservadores. A “atmosfera do medo” instaurada no período que se seguiu contribuiu para que houvesse a aprovação de “projetos modelo”, como foi o caso da Lei nº 7.800/2016 (batizada de “Escola Livre”) aprovada no Estado de Alagoas e em alguns municípios, como em Governador Celso Ramos, em Santa Catarina, e, Pedreira, no estado de São Paulo.

Essa articulação fez com as ideias do MESP ecoassem de forma muito propagandística e os garantisse mais firmeza para seguir em suas disputas legislativas e promovendo a perseguição. No entanto, a lei 7.800/2016 foi suspensa integralmente em decisão liminar pelo ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, em 21 de março de 2017⁴¹. Em 2020, o STF considerou, por nove votos a um, a lei “Escola Livre” inconstitucional, visto que as proposições desta lei confrontam diretamente os princípios da Constituição Federal de 1988 (em especial o artigo 3º e artigo 205), como na LDB 9394/1996, tendo como um dos princípios o padrão de qualidade do ensino.

Ainda em 2017, foram protocolados inúmeros projetos com princípios de “neutralidade ideológica” e posteriormente de combate à “ideologia de gênero”. Alguns precursores no legislativo foram: deputado federal Eriavelton Santana (PEN, mas era filiado ao PSC na época do PL), com os PL 7180/2014 e PL nº 7181/2014; o deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), com o PL nº 867/2015; o deputado federal Prof. Victório Galli (PSC), com o PL nº 5467/2016; e o senador Magno Malta (PR), com o PLS 193/2016. Também houve, no mesmo período, o PL nº 1859/2015, proposto por 16 deputados federais, incluindo o filho do ex-presidente da República, o vereador Carlos

pedagógicas significaria aceitar que há discriminações toleráveis em nosso sistema jurídico, o que é frontalmente contrário aos objetivos fundamentais da República estatuidos no Art. 3º da Constituição de 1988 [...]” (idem, p. 129).

⁴¹ O parecer do ministro encontra-se em: <https://luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ADI-5537.pdf>. Acesso em 27/01/2021.



Bolsonaro (à época filiado ao PSC-RJ). Esses exemplos são apenas os projetos de lei à nível nacional, no entanto, esse movimento foi encorajado em diferentes regiões do Brasil, tanto em câmaras municipais quanto Assembleias legislativas. Segundo Espinosa e Queiroz:

O Ministério Público Federal, pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, encaminhou uma nota técnica ao Congresso Nacional, por causa da proposição legislativa nº 867/2015, em que afirma que o PL já nasce eivado do vício de inconstitucionalidade. Importante a nota, pois se configura como o posicionamento oficial do órgão, que tem entre suas atribuições constitucionais a de ser o fiscal da lei. Para a nota técnica, entre outras justificações, “O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares” (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 52).

O impacto do MESP foi amplificado por uma estratégia que combinou várias atuações. O movimento não se restringiu a uma ação pontual, mas operou em inúmeras frentes de atuação. Esta “militância” não foi necessariamente organizada através de “núcleos” ou até mesmo com uma estrutura partidária, mas sim pela difusão de ideias simplistas. Aliado às movimentações legislativas, as agitações em redes sociais, até mesmo com recursos de perfis falsos para difundir discursos de ódio, contribuíram para a difusão alarmante do movimento.

As redes sociais, por mais que aparentem uma “neutralidade”, por permitir a atuação de diferentes sujeitos com sem-número de ideias e concepções, na verdade também possui suas complexidades, especialmente no que se refere à restrição de acesso a inúmeros segmentos da sociedade. Segundo Patschiki (2011), a expansão da rede mundial de computadores no Brasil foi parte do processo de constituição da hegemonia liberal, e mesmo que a internet tenha



chegado em meados da década de 1980 por iniciativas isoladas de pesquisadores universitários ligados a instituições como a Fundação de Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) e Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a privatização da rede ocorreu sem grandes alardes:

O crescimento posterior da rede é relegado para o mercado, por meio das privatizações e em menor parte pela ampliação dos *backbones* privados, embora sua estrutura continue vinculada à governança da internet e às políticas públicas de comunicação. Em 2012, existem seis *backbones* “nacionais”: a RNP, a Embratel, o Banco Rural, a Unisys, a Global-One e a IBM (que inicia baseada nos Estados Unidos)” (PATSHIKI, 2011, p. 131).

A privatização sem princípios de democratização pode ser vista até os dias de hoje. Segundo uma pesquisa elaborada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), atualmente 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet. Desse total, 45% não possuem condições de contratar os serviços pelo alto custo e 37% dessas pessoas não possuem aparelhos como celular, computador ou *tablet*. No que se refere à população rural, quase metade não possui acesso à internet. Isso leva o relatório a concluir que “*falando do nível de indivíduo, a gente pode dizer que o usuário de internet no Brasil é predominantemente urbano; escolaridade maior, principalmente médio e superior; tende a ter idade entre 10 e 45 anos; e sobretudo das classes mais altas, A e B*”⁴². Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, de 2019, informados pelo IBGE, apontam, conforme trazem Darcoletto e Flach (2022, p. 318), que “78,3% dos brasileiros tinham acesso à internet, mas, destes, para 98,6% o acesso ocorria por meio de aparelhos celulares, 46,2% por meio de microcomputadores, 31,9% por meio de aparelhos de televisão e 10,9% utilizavam *tablets*. A utilização da internet se dava, prioritariamente, para enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens (95,7%)”, e sobretudo por usuários que vivem nas cidades.

Levando-se isso em consideração pois o MESP atuou

⁴² <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>



difundindo suas ideias através das redes sociais, especialmente *Facebook*, *Instagram* e, mais recentemente, através de um canal no *Youtube*, onde a figura do fundador e liderança do movimento, Nagib, é a mais notada. A principal página do *Facebook*, que foi coordenada pelo próprio Nagib, foi desativada no final de 2019, após a saída do líder do movimento. Não conseguimos acesso à página principal do MESP no *Facebook*, mas, de acordo com a pesquisa realizada por Severo, Gonçalves e Estrada (2019), resgatamos que a página administrada pelo fundador e a mais relevante pelo número de curtidas (mais de 158.000 em novembro de 2017) era um espaço destinado à divulgação das falas de Miguel Nagib, com denúncias à doutrinação nas escolas, ataque às universidades públicas e a exposição de professores e grupos de pesquisa que tratassem de temas como gênero e marxismo, promovendo a perseguição dessas pessoas:

Após analisarmos a rede de apoio do movimento Escola sem Partido, percebemos que seus defensores agem de forma militante nas mídias sociais, de forma a propagar - sem que seja necessário desvelar este aspecto, pois o colocam abertamente - valores conservadores, em especial a bandeira neopentecostal, contra o debate de gênero, assim como outras pautas que são tratadas como componentes destes valores, e cuja atuação acabou propulsionando a candidatura à presidência de Jair Bolsonaro. Percebemos, desta forma, que o nome do projeto é uma falácia, pois parte de grupos articulados de antemão com um projeto reacionário de poder e buscando invisibilizar quaisquer pautas que tratem da diversidade, inclusive no ambiente escolar, assim como na consideração deste ambiente como espaço de experiência política não pautada por valores que são defendidos por estes grupos. A partir de um discurso pautado no senso-comum e de fácil adesão, percebe-se no movimento Escola sem Partido uma perspectiva fortemente conservadora articulada e difundida por meio das redes sociais digitais, que chegam na sociedade civil, em entidades religiosas e em partidos políticos de direita (SEVERO; GONÇALVES e ESTRADA, 2019, p. 22).



Assim, o que podemos afirmar é que a atuação do MESP ocorreu por diferentes ações e nenhuma delas deve ser desconsiderada. Por ser um movimento de amplitude vultosa, considerar a parcialidade dos meios de comunicação como a internet e as ações dentro do campo legislativo, que por vezes movimentam sujeitos distintos, foi a característica mais evidente de articulação do objeto aqui analisado, o Movimento Escola Sem Partido” (MESP).

3 A UNIÃO FAZ A FORÇA?

Um ponto que merece destaque do ponto de vista estrutural, é o de que a burguesia no Brasil não é puramente liberal. Pelo contrário. É possível observar, como já mencionado neste artigo e, com mais frequência na história recente, a união de agendas conservadoras com interesses liberais, especialmente no que se refere ao *controle da oposição*. A Reforma do Ensino Médio, incentivada por empresários da educação, foi concretizada por meio da Lei 13.415/2017 e exemplifica essa necessidade de controle. Apesar de pequenas mudanças realizadas, a essência permaneceu a mesma: precarizar a educação pública, fortalecer o ensino privado e restringir a autonomia docente. O documento da BNCC anteviu de maneira sórdida a flexibilização da formação de trabalhadores e o progressivo fortalecimento das corporações educacionais sobre a educação pública. Essa abertura para setor privado em parceria com o sistema público, foi observada na forma de organização dos itinerários, em que as escolas poderiam oferecê-los de acordo com as suas possibilidades e com convênios (indução de recursos públicos para o setor privado) para a oferta de cursos profissionalizantes. Além desta medida, abriu-se a possibilidade de se ter parcerias com instituições privadas que oferecem o Ensino a Distância, em que as atividades desenvolvidas poderiam integrar a carga horária do Ensino Médio.

Paradoxalmente, a BNCC contou com grande influência de setores reacionários e liberais. Esse consenso aconteceu especialmente porque há uma união das agendas no que se refere à censura da oposição (LIMA, 2017). Liberais acreditam que combater a doutrinação nas



escolas prevê um silenciamento daqueles que enfrentam as desigualdades sociais e que trabalham a partir de uma concepção pedagógica crítica, de modo a denunciar as contradições do sistema. Já os conservadores, animam-se com propostas que intensifiquem a censura, de modo a preservar valores morais e tradicionais presentes na sociedade, a favor da família patriarcal, retificando as desigualdades sociais e promovendo o revisionismo histórico. Em suma, estes defendem um projeto de educação profundamente opressor em questões de sexualidade, gênero, raça, classe, dentre outras opressões. Para Lima (2017), a educação a partir do consenso entre setores liberais e conservadores,

É romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola [...], substituindo-a por uma educação sem espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, conseqüentemente, das suas desigualdades (LIMA, 2017, p. 44).

É possível perceber que os sujeitos políticos que se relacionam com a Reforma do Ensino Médio levam-nos a endossar a hipótese de consenso entre os setores liberais e conservadores, para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o professor Paulo Eduardo Dias de Mello (2014, p. 23), a proposição da reforma do ensino médio é promover um ideal de educação subordinado às metas do fluxo escolar, ao controle vertical sobre o trabalho docente e a obtenção de resultados em exames padronizados.

Nesse sentido, o MESP constituiu-se como um sujeito coletivo atuante em negociações políticas importantes e decisivas para os rumos da educação pública. De acordo com Peroni (2017), o movimento representado por parlamentares e outros entusiastas busca disputar um projeto de educação pautado em princípios da moral conservadora, com valores tradicionais e hierárquicos. Ainda segundo a educadora, nas discussões da BNCC, o MESP atuou deslocando a discussão sobre o currículo acerca do que deveria existir ou não nesse currículo. A preocupação principal dos fundamentalistas referiu-se sobretudo a “demandas político partidárias, sociais, de gênero e sexualidade” (MACEDO *apud* PERONI; CAETANO e LIMA, 2017, p. 422). Com



uma atuação articulada em diferentes frentes, o MESP garantiu o avanço de suas reivindicações através de costuras políticas com a sociedade civil e com a sociedade política.

Outro elemento da BNCC é a intenção de retirar a autonomia dos docentes. Sob a redoma da funcionalização da educação para fins de controle e cerceamento das concepções pedagógicas, o MESP, através de suas articulações políticas e sem nenhum respaldo científico, quis garantir que os professores fossem transmissores de conhecimentos técnicos e que valores morais deveriam ser de responsabilidade da família. Não é necessariamente um problema quando abordamos que a função docente também *deve* se ocupar de trabalhar conceitos técnicos com seus estudantes, partindo do desconhecido ao conhecido, no entanto, nenhum conhecimento é neutro, mas parte de uma intencionalidade. Segundo Saviani (2011), a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados, quando os mecanismos forem fixados. Ao sair do desconhecido, é possível exercer a atividade com destreza, com liberdade e também ser criativo ao exercer a atividade aprendida: “adquirir um habitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (SAVIANI, 2011, p. 19).

Essas reformas afetam diretamente as políticas educacionais desenvolvidas de modo a contribuir com a universalização da educação, que, mesmo com ressalvas, tiveram um avanço significativo nas últimas duas décadas, sobretudo após a promulgação da LDBED 9394/1996. É importante salientar que a política educacional não é somente determinada pelas mudanças políticas e econômicas, mas também é parte constitutiva delas.

Em suma, a agenda golpista implementada em 2016 acelerou a implementação da Reforma do Ensino Médio, que se consolidou mesmo sendo uma proposta antidemocrática, forjada por atores sociais envolvidos com o mercado financeiro e a manutenção do sistema capitalista, mas sem participação de educadores, estudantes e a comunidade escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MESP realizou um combate ativo contra a perspectiva emancipadora da educação, especialmente aquelas de base freireana e gramsciana. Esse projeto educacional não vem de hoje, mas parte da disputa da própria direita em controlar a agenda da educação, visto que, especialmente após a década de 1990, as políticas educacionais foram amplamente desenvolvidas pela articulação do público com o privado, pela ideia de que a educação deve ser regida por uma lógica gerencialista e resultados são importantes indicadores de qualidade. Segundo Freitas (2018), essa escalada se deu sobretudo pelo sucateamento dos serviços públicos e a consequente queda na qualidade, além da expansão do setor privado (escolas privadas) ou da gestão privada da educação pública (em que o público pode ser estatal, mas gerenciado pela iniciativa privada)⁴³.

A conotação do professor, para o MESP, parte da concepção de “docente abusador”, que, no exercício da sua função, abusava da audiência cativa dos estudantes para fins de propaganda política e ideológica. É importante salientar que a disputa legislativa impacta diretamente nas leis. Afinal, em uma sociedade assentada sobre princípios desiguais, a legislação exerce um papel importante – ainda que limitado e inclinado à manutenção do *status quo* – e garante avanços históricos, proveniente da correlação de forças em um determinado momento histórico. No entanto, “há um distanciamento entre as previsões legais e a realidade visto que esta é permeada por interesses antagônicos e as ações político educacionais se vinculam com

⁴³ No que se refere ao Brasil, esse empreendimento dentro do campo educacional partiu sobretudo do *Todos pela Educação* (TPE), um conglomerado empresarial que se articula desde 2006 não só na sociedade civil, como também na esfera da política institucional. Este arremate pode ser constatado pela aliança entre Jorge Gerdau Johannpeter, megaempresário e um dos principais articuladores do TPE à gestão de Dilma Rousseff. O empresário ocupou o cargo de assessor da ex-presidenta e foi coordenador da câmara de políticas de gestão, desempenho e competitividade, ocupado por um dos maiores representantes do TPE. Além deste, no mesmo período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) era coordenado por Mozart Neves Ramos e a secretaria de educação básica do MEC estava ocupada por Cesar Callegari.



compromissos sociais, econômicos e políticos dos gestores de plantão em dado momento histórico” (FLACH e DARCOLETO, 2019, p. 609).

Nesse sentido, são inúmeros os sujeitos históricos que disputam uma concepção de educação. Dentre eles, o pensamento ultraconservador que está profundamente entrelaçado com a história brasileira, busca na disputa do Estado ampliado garantir que seus valores ligados à família patriarcal, à religião e uma educação tecnicista sufoquem cada vez mais quaisquer pensamentos e ideologias que levantem bandeiras anti-opressão.

Assim, o MESP, enquanto ideologia orgânica do capital, atua como um elo que organiza, sistematiza e potencializa a ação de APH's interessados na defesa irrestrita dos princípios das classes dominantes. Analisando a concepção de educação do movimento, que de apartidário não tem nada, concluímos que não é possível afirmar que o movimento tenha forjado de forma coerente e sistemática um novo modelo educacional. O MESP apenas afirmou que seu lado na história é o da defesa intransigente do sistema do capital enquanto ordem sociometabólica. Defendeu que a hierarquia, a tradição estruturada em valores conservadores, patriarcais e fundamentalistas são superiores a modelos educacionais baseados em princípios democráticos e de solidariedade. Defendeu a limitação da liberdade de ensinar, a restrição da autonomia, e o controle direto sobre as práticas escolares via currículo, materiais e a criminalização de posturas que fossem desviantes de sua ideologia conservadora e reacionária.

Trata-se, pois, de superar uma visão “academicista” do conhecimento, que reduz o que é produzido pela humanidade às políticas ditadas pelo mercado, como no caso do chamado Novo Ensino Médio. É preciso superar, também, a concepção de que a educação é flexível e que o ato de ensinar é ensinar a aprender aquilo que nem se espera, como se saber o mínimo deixasse espaço para maiores experiências. Segundo Gramsci (GRAMSCI *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 49) “não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*”, pois fora do trabalho todos os homens e mulheres desenvolvem atividades intelectuais e partilham uma visão de mundo que podem afirmar a ordem existente ou contribuir para transformá-la.



A atividade docente, ao pensar sobre as tarefas de ensinar, deve, segundo Paulo Freire (2002), seguir uma rigorosidade metódica, com a montagem de um arcabouço teórico-prático que eleve a importância do conhecimento, que passe do desconhecido ao conhecido, que ensine a “pensar certo”, pois:

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2002, p. 15).

Do provérbio africano, “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”. Nesse cenário de “caçada às bruxas”, em que o MESP impulsiona o ódio aos professores e professoras de modo autoritário, é preciso continuar a empreitada de resistência. As resistências democráticas devem continuar enfrentando o conteúdo desmobilizador proferido pelo MESP, o que não é tarefa restrita aos movimentos sociais do campo da educação. É sobretudo o somatório de forças que visem formar um bloco histórico de superação da exploração e do capitalismo enquanto sistema econômico-social dominante. É também intensificar a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, através da organização, pois a consciência humana não é uma “lógica linear”, mas sim um complexo e difuso emaranhado de ideias desencontradas. A humanidade não atingirá uma concepção renovada, com a formação de uma classe de si e para si, se não formar intelectuais e organizadores que produzam uma práxis capaz de reformular conceitos filosóficos e conceituais. Essa construção não é fácil, exige muita paciência histórica, mas é a saída mais acertada.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 583 p.
- REVISTA ELETRÔNICA CONSULTOR JURÍDICO. **Nota técnica Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro: 2008.
- ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ; Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola Sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.144 p.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- DARCOLETO, Carina Alves da Silva; KRELING, Geovani Roberto. O movimento Escola Sem Partido e o Positivismo: a pretensa “neutralidade” em questão. **Revista da Faeeba - Educação e contemporaneidade**. v. 29, p. 105-118, 2020. Disponível em 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p.105-118. Acesso em: 15 mar.2023.
- DARCOLETO, Carina Alves da Silva; FLACH, Simone de Fátima. Educação e a panaceia do ensino remoto em tempos de crise sanitária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., p. 311-337, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.14>. Acesso em: 15 mar.2023.
- FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. Editora Expressão Popular. São Paulo, 1981.
- FLACH, Simone de Fátima; DARCOLETO, Carina Alves da Silva. O direito à educação em risco: a influência dos “sem partido” e dos “sem escola” na legislação educacional brasileira. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v. 23 n. 2, p. 605-620, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p605-620>. Acesso em: 12



mar.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.

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

LIMA, Paula Valim de. **Escola sem sentido**: implicações do Escola Sem Partido para a democratização da educação pública. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. 2017.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB**: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. Disponível em https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objetivos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor. Acesso em: 05 abr.2023.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

PATSCHIKI, Lucas. **A internet no Brasil**: a utilização política da tecnologia da informação. UEPG Ci. Hum, Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa. p. 129-140, jul/dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>>

PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão do Movimento Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUCE, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. As reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, nº 21. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2011.

SEVERO, Ricardo Gonçalves. GONÇALVES, Suzane da Rocha



Vieira. ESTRADA, Rodrigo Duque. A rede de difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação e Realidade**. v. 44 n. 3 (2019).

XIMENES, Salomão (Org). O que o direito à educação tem a dizer sobre o Escola sem Partido. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

Capítulo 5

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL: DESCONTINUIDADES E RETROCESSOS**

Janete de Fátima Ferreira Caldas
Soeli Terezinha Pereira

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p100-128





POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESCONTINUIDADES E RETROCESSOS

Janete de Fátima Ferreira Caldas ⁴⁴

Soeli Terezinha Pereira ⁴⁵

RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo abordar aspectos das políticas de educação infantil no Brasil no contexto dos anos 2018 até o ano de 2022 e as discontinuidades e retrocessos em tais políticas frente às conquistas para essa etapa educacional específica após o seu reconhecimento como direito e como política educacional. Em análise ao contexto político do período se destacam medidas ou a inação do governo eleito no ano de 2018 na área da educação, pautado em uma perspectiva antidemocrática, autoritária e de negação de direitos das parcelas mais vulneráveis da população, dentre elas os bebês e as crianças pequenas, sujeitos da educação infantil. Um contexto que se caracteriza em um desmonte na oferta da educação infantil mediante o acúmulo de conhecimentos da área e das políticas em desenvolvimento, ao longo das últimas três décadas, como garantia da expansão, acesso e permanência desses sujeitos em instituições de educação infantil em condições de qualidade. Desse modo, dá-se enfoque à política curricular, mais notadamente, à elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil, em um movimento que se revelou controverso em relação às especificidades da etapa. Esse cenário é colocado em tela a partir da interlocução com pesquisas da área da educação infantil e das políticas educacionais, bem como, com

⁴⁴ Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. *E-mail*: janettfcaldas@hotmail.com

⁴⁵ Professora e pesquisadora da Faculdade Unina, Curitiba/PR. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Exigibilidade do Direito à Educação, ligado ao Núcleo de Políticas Educacionais da UFPR. *E-mail*: soelilt@gmail.com.



a atuação do movimento social em defesa do direito à educação infantil. A partir desta análise se enunciam perspectivas para superação dos retrocessos do período, com a retomada e ou formulação de políticas em atenção à efetivação do direito à educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Descontinuidades e retrocessos.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O direito à educação está positivado no conjunto dos direitos sociais e garantido em legislação específica para diferentes sujeitos, a partir do que assevera a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (BRASIL, 1988; 1996), um direito que não pode prescindir de políticas públicas para a sua execução. Portanto, o direito à educação infantil, mais especificamente, deve ser compreendido como parte e conquista de todo um movimento histórico, social e cultural que colocou em cena e como sujeitos das políticas públicas educacionais, os bebês e as crianças pequenas e o seu direito ao acesso pleno à educação em instituições educacionais preparadas para esse atendimento como dever do Estado. Nesse sentido, os estudos históricos sobre o atendimento às crianças e da educação infantil têm revelado que, nem sempre, esses sujeitos foram considerados como portadores do direito à educação. A construção dessa garantia foi um aconquista de sujeitos e grupos, considerando o histórico de atendimento às crianças pequenas, sobretudo das mais pobres, sob as concepções assistencialista e beneficente na creche, e em uma concepção pedagógica na pré-escola (KUHLMANN, 2000; 2010; PEREIRA, 2017). Uma construção que influenciou as diferentes concepções e que tem pautado a lógica do poder público quanto à oferta desse atendimento na área educacional, ou em outras áreas.

A garantia plena do direito à educação infantil está condicionada à necessária articulação interfederativa na implementação de políticas educacionais e, conseqüentemente, da efetivação material



desse direito a todas as crianças pequenas desde que nascem, como dever do Estado e responsabilidade do poder público nas diferentes instâncias, de forma cooperativa e articulada, por meio de políticas públicas educacionais específicas (PEREIRA, 2021). Nesse sentido, cabe destacar a partir do estudo de Pereira (2021) que as políticas educacionais para materialização do direito à educação infantil “[...] são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população” (MAINARDES, 2018, p. 186).

Por conseguinte, o conceito de política pública, incluindo a política educacional, está assentado na compreensão de que é “[...] o Estado em ação (GOBERT e MULLER, 1987) implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Muller e Surel (2002, p. 10) caracterizam a política pública como um processo de elaboração e implementação de programas de ação, ou seja, mecanismos político-administrativos concretos com objetivos específicos. Para os autores, além de estarem inseridas em um quadro normativo com medidas concretas em diferentes aspectos – a “substância visível” da política, expressa nos recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais, assim como, de produtos e resultados –, as políticas públicas expressam a força do poder público, sendo que ele não é um “bloco homogêneo e autônomo”, ao considerar as fronteiras entre o público e o privado. As políticas públicas integram distintas relações, que vão além daquelas estabelecidas pelos regramentos jurídicos, que envolvem a dimensão política, os conflitos e interesses individuais e coletivos de sujeitos e organizações.

Cabe ressaltar que as opções e ações políticas dos agentes públicos em torno da educação e das políticas educacionais, ao longo dos diferentes momentos históricos, estão permeadas por contradições de diversos sentidos, influenciados por diferentes atores e instâncias sociais, que determinaram ora sua garantia, ora sua invisibilidade. E são esses agentes públicos, atores e instâncias, atuantes diretamente e indiretamente por dentro dos diferentes poderes de Estado, que influenciam e até determinam os rumos das políticas e que viabilizam (ou não) o acesso ao direito à educação. Nessa atuação se destaca o papel da União, por meio do órgão de âmbito federal responsável pela coordenação e indução das políticas educacionais a serem executadas



pelos estados, municípios e Distrito Federal (DF): o Ministério da Educação (MEC) e suas estruturas específicas, alteradas de acordo com a organização em cada governo eleito.

À vista disso, os diferentes governos, a partir de projetos políticos específicos, pautam suas ações de acordo com as lógicas de tais projetos. Governos de caráter mais democráticos, procuram estabelecer interlocução com os mais diversos setores da sociedade, em geral, buscando formular e implementar políticas públicas em atendimento às demandas da população, o que não pode ser entendido como uma regra, ao se considerar casos de governo que se elegeram com discursos democráticos e se caracterizaram como autoritários.

No caso brasileiro, ainda que o modelo de Estado federativo pós-CF/1988 seja caracterizado como cooperativo, o que pressupõe autonomia dos entes federados a partir da divisão dos poderes na observância das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do DF e dos municípios, a democracia foi colocada sob risco e sofreu oscilação a partir do impeachment sofrido pela presidenta eleita, Dilma Roussef, no ano de 2016, de medidas tomadas pela gestão interina de Michel Temer de até o ano de 2018 e da eleição do governo que assumiu o poder no ano de 2019, provocando intensas mudanças em um conjunto de políticas educacionais em curso, ao menos até o ano de 2016. Para Avritzer (2018, p. 278), ao longo dos tempos temos vivenciado “[...] Ondas de otimismo democrático e fortes inversões antidemocráticas”, revelando que a democracia brasileira tem se manifestado em processos pendulares, implicados por aspectos políticos, econômicos e institucionais.

Desse modo, o presidente que assume o governo federal no ano de 2019, eleito por forças políticas e sociais conservadoras, se apresenta como representante de uma lógica ultraliberal, com predominância de um silenciamento de segmentos expressivos da população, e um discurso autoritário, rejeitando toda e qualquer medida ou política pública que tenha se originado das pautas democráticas, sobretudo nos governos anteriores do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014/2015-2016). Para Frigotto (2021, p. 118) a face dominante do governo Bolsonaro se expressou “por uma agenda de guerra cultural contra a



diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado.” Segundo o referido autor,

[...] O ataque à esfera pública na educação, na saúde, na ciência, na tecnologia e na cultura, à estupidez se acresce a insensatez como agenda política. Com efeito, a insensatez se revela na emenda constitucional 95, que congela por vinte anos o investimento na esfera pública, na contrarreforma trabalhista, que regrida à barbárie na relação capital e trabalho ao século XVIII; na contrarreforma do ensino médio, que regride à década de 1950 e liquida com a conquista do direito à educação básica; e, em curso, na contrarreforma da Previdência. Esta é a mais letal, pois interdita o direito à vida digna a maioria da população. Trata-se de uma agenda insensata porque não só congela direitos fundamentais à vida, mas os extermina, jogando milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego e ao desespero, tornando-se vítimas das mais brutais violências do estado. Tudo isso com promessas falsas em nome de salvaguardar os lucros, especialmente dos bancos (FRIGOTTO, 2021, p. 120).

Portanto, e diante dos intensos ataques aos direitos e às políticas sociais do respectivo governo em seus quatro anos de mandato, foram muitas as análises que se colocaram acerca dos seus efeitos desastrosos, desde a educação infantil até a pós-graduação, a partir do corte de recursos para a educação, da invisibilidade do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como o epicentro das políticas educacionais (DOURADO, 2018), da desvalorização dos profissionais da educação, dos casos de corrupção por dentro do MEC, do fortalecimento da guerra ideológica nas escolas com medidas como a criação das escolas cívico-militares, o abandono da oferta educacional nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, o incentivo da atuação de grupos privados, dentre outros retrocessos.

No caso desta análise, e no que tange às políticas de educação infantil, destacaremos alguns aspectos acerca de medidas governamentais com pensamento alinhado a componentes ideológicos ditos de direita, fortemente associado ao cumprimento da agenda conservadora, com reação contrária a políticas de inclusão social e aos



direitos educacionais já instituídos que, dentre outras consequências, incorporou o negacionismo em seu discurso, com o que se assistiu no país frente à pandemia de Covid-19 e que deixou cerca de 700 mil pessoas no país perderem a vida.

Embora tenha sido derrotado nas urnas no ano de 2022, ficaram alguns resquícios desse governo, não só por meio da existência do chamado “bolsonarismo” como fenômeno social, mas também os efeitos de políticas específicas em desenvolvimento pelos entes subnacionais, sobretudo, no que se refere à implementação de uma política curricular que se transformou numa política com forte efeito mercadológico. Sobre o bolsonarismo, é importante que se destaque que, enquanto movimento, para a pesquisadora Lilia Schwarcz ele “é aliado de um movimento de maior tamanho, mundial, que criou esses líderes homens supremacistas brancos de classe média alta e que atuam na base do populismo digital. É um fenômeno para além de Jair Bolsonaro” (GUEDES, 2022, p. 2).

Faz-se necessário pensar que, a partir desse governo houve um processo de tentativa de consolidação de uma nova força política, estabelecendo uma nova direita que não teve fim com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, no ano de 2022, mas que tenta retirar da pauta atual questões como pobreza, desigualdades e os direitos civis, políticos e sociais básicos, que se apresentavam como garantidos, agindo com violência explícita - como o ataque ocorrido aos poderes da República no dia 8 de janeiro de 2023 - mas também no submundo do ódio, por meio da propagação de notícias falsas que envolvem o novo governo e tudo o que ele representa. Os cortes sofridos e o desrespeito à população brasileira acabaram criando novos contextos e que precisam ser combatidos. Mesmo a alternância do poder governamental sendo um dos princípios do regime democrático (CARVALHO NETO, 2012), não se pode desconsiderar as tensões no campo político e as discontinuidades das políticas educacionais a depender das concepções e opções do grupo que está no poder (ESTEVAM, 2010).

O panorama aqui apresentado afetou todos os direitos e políticas sociais, incluindo a educação em seus diferentes níveis, etapas



e modalidades e alguns dos efeitos para a efetivação do direito à educação infantil serão objeto de atenção a seguir.

2 DESCONTINUIDADES E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa análise, é importante destacar que, no caso da educação infantil, já na década de 1990, se vislumbraram conquistas importantes dessa etapa após ser considerada constitucionalmente como um direito duplamente protegido, das crianças e das famílias, e como política educacional antes mesmo da aprovação da LDB. Cabe destacar algumas dessas conquistas, tais como, a primeira Política Nacional de Educação Infantil, no ano de 1994 e, no mesmo ano, o documento orientador Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, acerca da necessária formação específica das profissionais e dos profissionais da área, ambos produzidos pela Coordenação de Educação Infantil do MEC, com a contribuição de especialistas da área, em um cenário que colocou a educação infantil em pauta, mediante “a complexidade dos efeitos de uma história de desigualdades, bem como, de decisões e lutas políticas no âmbito da gestão pública, da elaboração de marcos legais e da formulação de políticas públicas que viabilizassem o acesso das crianças ao direito à educação infantil” (PEREIRA, 2018).

Já no contexto pós-LDB, no ano de 1998, deu-se a elaboração de referenciais curriculares específicos, a aprovação das primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, no ano de 1999 - Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) - e do Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001), com uma meta específica para a educação infantil, ainda que esse instrumento não tenha significado avanços para a área, dados os vetos presidenciais no que se referia ao financiamento da educação (DAVIES, 2002). Com o advento dos governos democrático-populares no início da década de 2000, se revelaram iniciativas para que se concretizasse políticas para a educação infantil a partir da promessa constitucional. Contudo, essas iniciativas em torno de políticas para a infância, sobretudo nos primeiros anos da década de 2000, “retrocedem à uma concepção



assistencialista, com o avanço de políticas intersetoriais compensatórias com foco na população infantil mais vulnerável” (IGLESIA e PEREIRA, 2022). Somente no ano de 2004, retomam-se as discussões sobre a elaboração de uma política nacional para a educação infantil e que culminaram na publicação do documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área (BRASIL, 2006). O documento lançou as principais indicações para que, ao longo da próxima década, fossem implementadas políticas para a educação infantil, sob forte indução da União e sob coordenação do MEC, no sentido da necessária revisão das primeiras diretrizes, e do cumprimento do que se estabeleceu tanto na CF/1988, como na LDB 93934/1996.

Assim, nos anos seguintes, se coloca em pauta o tema da qualidade da oferta da educação infantil, envolvendo especialistas da área e militantes em defesa desse direito, dando ênfase às condições dessa oferta quanto à organização dos espaços e materiais, à proposta pedagógica das Instituições de educação infantil, aos processos pedagógicos como o planejamento e a formação continuada, bem como, às condições do trabalho docente e das/os demais profissionais, à participação das famílias e o papel da rede de proteção social (IGLESIA e PEREIRA, 2022).

Nesse itinerário, destacam-se algumas iniciativas em alinhamento às indicações da política nacional como a implementação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁴⁶, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), a elaboração dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2, Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2009) e a revisão e aprovação das

⁴⁶ O Proinfância é um programa de assistência técnica e financeira aos municípios e Distrito Federal para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para instituições públicas da educação infantil.



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 - Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) em um processo participativo coordenado pelo MEC e que promoveu a escuta de representantes da comunidade acadêmica, do movimento em defesa da educação infantil e de entidades da sociedade civil atuantes na área. Destaca-se também, no ano de 2012, a origem de uma política intersetorial essencial na direção da inclusão na creche de bebês e crianças em situação de pobreza, a ação Brasil Carinhoso⁴⁷.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) - Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), instrumento resultante de intensos debates e disputas acerca dos principais princípios e garantias que envolvem o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, na meta 1 foram estabelecidas as estratégias para a educação infantil nas diferentes dimensões deste direito: o acesso, a permanência e a qualidade. Entretanto, cabe destacar que, sendo a primeira etapa da educação básica, relaciona-se a muitas outras das 20 metas do PNE 2014-2024.

Conforme destacado anteriormente, tal instrumento sofreu apagamento no contexto pós-2016, uma vez que as opções políticas se voltaram contra as conquistas dos governos anteriores, comprometendo a destinação de recursos para a efetivação das metas e estratégias do plano, assim como, o seu desdobramento e priorização enquanto política de Estado nas diferentes esferas nacionais, por meio da efetivação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação. Como contribuição para aprofundamento nessas análises, Scaff et al (2023) apresentam resultados de pesquisas e desafios colocados para o planejamento educacional, sob o princípio da gestão democrática da educação, e para a elaboração, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos planos decenais em todos os municípios brasileiros, os

⁴⁷ Ação integrante de uma política intersetorial – Plano Brasil sem Miséria – com eixos nas áreas da saúde, educação e assistência social. Na educação, promovia a transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, a partir das matrículas de crianças de 0 a 48 meses, cujas famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa Família.



principais entes subnacionais responsáveis pela oferta de educação infantil. A partir da referida obra, depreende-se que as políticas públicas, tais como aquelas originadas dos planos decenais de educação, não estão desconectadas das disputas em jogo nas diferentes conjunturas e em torno de distintos interesses.

As políticas públicas surgem de demandas da sociedade que geram ações do Estado visando à efetivação de direitos. É um processo que demarca campos de disputa em que diferentes grupos tentam garantir seus interesses. Em termos ideais, esses conflitos são decididos democraticamente tendo em vista o interesse público. Não é preciso ser um investigador atento, no entanto, para perceber que, nem sempre, as políticas públicas adotadas em nosso país estiveram a serviço dos interesses da maioria da população (SCAFF *et al*, 2023, p. 9).

Desse modo, revelam-se as iniciativas adotadas nos diferentes governos, tanto para o avanço de algumas políticas, como para o desmonte do que consideram contraditório ao seu projeto político a partir de determinados interesses de sujeitos e de grupos.

Portanto, o que se assistiu no Brasil com o golpe jurídico, parlamentar e midiático que culminou com a queda do governo Dilma Roussef, foi um desmonte generalizado nas políticas de educação infantil anteriormente citadas e que contribuíram significativamente com a efetivação desse direito no tocante ao acesso, permanência e qualidade da oferta. O grupo político que tomou o poder no ano de 2016, deu início a intensas mudanças nas políticas implementadas pelos governos anteriores, pautado numa forte política de contingenciamento impactando os recursos para as políticas sociais dentre elas, as educacionais (ALBUQUERQUE; FELIPE e CORSO, 2017).

Como destaque a essas mudanças, segundo o estudo de Pereira (2017) o direito à oferta de creche em instituições públicas e em condições de qualidade passa a sofrer retrocessos, sobretudo no desenvolvimento de programas, projetos e ou ações governamentais com cunho compensatório, tais como o auxílio-creche ou outros que levam em conta o atendimento realizado por pessoas leigas em espaços precarizados e mesmo domiciliar. O Programa Criança Feliz (BRASIL, 2016), por exemplo, é de caráter intersetorial e inspirado em um



programa do governo do Estado do Rio Grande do Sul denominado Primeira Infância Melhor (RIO GRANDE DO SUL, 2006), um projeto com ênfase ao atendimento domiciliar às crianças em situação de pobreza na faixa etária até os seis anos de idade e que compõem famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Uma iniciativa que tem sido objeto de questionamentos por especialistas da educação infantil, pois prevê o atendimento domiciliar de crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade, deslocando o debate sobre a necessidade de uma política educacional de creche, para a área da assistência social e da saúde, em um claro retrocesso frente ao acúmulo de conhecimentos da área da educação infantil e revelando sobreposição quanto a programas de outras áreas nessa forma de atendimento por profissionais especializados e com políticas já consolidadas dentro do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único de Saúde (SUS).

Na sequência desse desmonte, e com a eleição do presidente que assume o poder no ano de 2019, dá-se continuidade ao Programa Criança Feliz, sendo que as mudanças se tornam ainda mais agressivas, com redução expressiva do orçamento para outros programas e ações, tais como o Proinfância e o Brasil Carinhoso, dadas as concepções e escolhas antidemocráticas e conservadoras do respectivo governo, bem como a rejeição até à nomenclatura de políticas consolidadas de governos anteriores ao ano de 2016. Enfatiza-se que no ano de 2021 via Medida Provisória e, posteriormente, aprovada na forma de legislação, o Brasil Carinhoso foi extinto e substituído pelo Auxílio Criança Cidadã - que sequer chegou a ser efetivado devido à não destinação de recursos - em um esvaziamento da política anterior que transferia recursos diretamente aos municípios para ampliação das matrículas em creche. A Lei foi quase que complementamente revogada pela Medida Provisória n.º 1164/2023, ato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que retomou o Programa Bolsa Família, dentre outras providências.

Para corroborar com a materialização do desmonte em curso, um estudo realizado por um grupo de pesquisadoras/es da Associação Nacional em Financiamento da Educação (Fineduca)⁴⁸ evidenciou que,

48 Nota técnica elaborada para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) no âmbito do Projeto Atenção e



mesmo com as garantias legais e com o fato de “a educação infantil passar a integrar o Fundeb em 2007, a ser beneficiada com recursos do salário-educação (EC nº 53/2006) e a ser priorizada na distribuição dos recursos da União no novo Fundeb (2021)” (FINEDUCA, 2021, p. 2), as desigualdades no atendimento da educação infantil sofreram ainda maior agravamento no período, devido à sequência de cortes orçamentários em programas que significaram importantes aportes financeiros aos municípios, assim como, com a pandemia de Covid 19 que trouxe à tona um conjunto de desigualdades estruturais e que comprometeram o acesso aos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação.

Concomitante ao desmonte de políticas e cortes orçamentários do governo federal no período de 2019 a 2022, nessa análise também se destacam retrocessos e rupturas nas concepções construídas em mais de duas décadas de pesquisas e estudos da área da educação infantil. Como uma dessas medidas, e que surtiram forte impacto na área, estão as ações relacionadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto presidencial n.º 9.765/2019, mais especificamente o Programa Tempo de Aprender, de âmbito nacional, e que estabelece diretrizes para a alfabetização desde a pré-escola. Tais diretrizes estavam fundamentadas nas ciências cognitivas a partir de uma concepção preparatória da educação infantil, para a melhoria da proficiência em leitura e escrita no ensino fundamental, com foco nos resultados das avaliações. Segundo relatório disponibilizado pelo MEC, dos 5570 municípios brasileiros, 4525 municípios, de 20 Unidades da Federação, aderiram ao projeto. Portanto, a lógica subjacente às linguagens da leitura e da escrita desde a educação infantil, se revelaram na contramão do direito à aprendizagem e às especificidades dessa etapa educacional, conforme o expresso nas DCNEI de 2009.

Assim, a PNA reflete o retrato da descontinuidade das políticas educacionais, a depender das concepções defendidas pelos grupos que estão à frente da gestão do MEC nos diferentes governos, uma vez que, nos governos anteriores, notadamente no período entre os anos de 2008

Educación na Primeira Infância na América Latina e o Caribe (Proyecto Atención y Educación en la Primera Infancia en América Latina y el Caribe), coordenado pela CLADE.



a 2016, a concepção de alfabetização esteve amparada a partir de estudos e pesquisas conduzidas por pesquisadoras/es e especialistas da educação infantil e da alfabetização ligadas/os às universidades brasileiras. Para registrar essa ruptura, e que envolveu esforços e recursos tanto das universidades, como do MEC e do movimento social em defesa do direito à educação infantil. Nesse sentido, é importante citar o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, resultado da cooperação técnica entre o MEC/COEDI e um grupo de pesquisadoras da UFMG, UFRJ e UNIRIO, que teve sua origem articulado ao Programa Currículo em Movimento, no ano de 2008. O projeto teve sua elaboração amparada em uma concepção de linguagem oral e escrita como direito das crianças, em uma lógica alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no sentido oposto da atual PNA (PEREIRA, 2021).

Da mesma forma, o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado no ano de 1985 e que passou a incluir obras para a educação infantil em 2017, sofreu alterações, significando mais um dos retrocessos promovidos pelo governo em curso. Especialistas, entidades, movimentos e instituições de ensino superior se manifestaram publicamente em defesa do programa, uma conquista para a educação infantil, mas repudiaram a forma com que o edital indicou critérios. Um grupo de pesquisadoras do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDOC), ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se manifestou publicamente contrário ao edital, por considerá-lo “incoerente com a legislação referente à Educação Infantil, portador de erros conceituais em relação à literatura infantil e, sobretudo, antidemocrático e inconstitucional pela desconsideração da pluralidades de ideias garantida no Artigo 206 da CF.” (UFRJ, 2020).

Outro grande retrocesso promovido pelo governo em questão, iniciado pelo governo interino anterior, foi a publicação do Decreto n.º 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, com incentivo à matrícula dos alunos com deficiência em escolas especiais e não nas escolas regulares das redes de ensino, conforme o previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, atingindo o direito à educação escolar do público da educação especial desde a educação infantil. Uma vez mais,



como um dos primeiros atos do presidente eleito em 2022, esse decreto foi completamente revogado pelo Decreto n.º 11.370, de 1.º de janeiro de 2023.

Nesse contexto, no qual as conquistas e políticas para a educação infantil estiveram constantemente sob risco, uma vez que nem sempre os bebês e as crianças pequenas são considerados sujeitos de direitos, sobretudo aqueles que advêm das camadas populares e, portanto, não se priorizam recursos para implementação de políticas públicas para esse segmento, cabe enfatizar que os movimentos sociais são atores importantes para o tensionamento de tais mudanças na luta pela garantia das conquistas declaradas nos dispositivos legais.

Assim, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)⁴⁹ se destaca no cenário brasileiro como um movimento que impulsionou muitas das conquistas para a educação infantil: inseriu a educação infantil na pauta das políticas públicas; incidiu para ampliação do financiamento – inclusão da educação infantil no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); atuou no fomento na ampliação de vagas nas redes municipais públicas e na definição de critérios de conveniamento com entidades privadas sem fins lucrativos; fomentou e contribuiu em cursos de formação inicial e continuada de professoras/es; contribuiu na consolidação da educação infantil dentro dos sistemas municipais de ensino transferindo-a do âmbito da área da assistência social; incidiu em políticas públicas como o Proinfância, o Proinfantil, o Brasil Carinhoso; participou ativamente dos movimentos das CONAEs 2010/2014 de forma propositiva na elaboração de metas e estratégias do PNE 2014-2024; contribuiu em estudos para a elaboração do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)⁵⁰; participou de vários grupos de trabalho,

⁴⁹ Articulação nacional constituída por fóruns estaduais e regionais de educação infantil que, desde o ano de 1999, atua na mobilização em defesa do direito à educação infantil de todas as crianças até os seis anos de idade.

⁵⁰ Resultante de um estudo para estabelecimento de um custo aluno qualidade inicial (CAQi) e de um custo aluno qualidade (CAQ) no início da década de 2000 por um grupo de especialistas articulados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE). A proposta do estabelecimento de um CAQi para a educação básica visa a



pesquisas e estudos acerca de diferentes temáticas para subsídios na implementação de políticas curriculares, de avaliação, de formação de profissionais para a educação infantil, dentre outros projetos (PEREIRA, 2018).

Deste modo, o MIEIB incide de forma significativa, por meio da contribuição em pesquisas e estudos do campo da educação infantil, tornando-se, assim, um importante interlocutor junto à diferentes órgãos, entidades governamentais e não governamentais, representantes políticos e do sistema de justiça envolvidos com a incidência, formulação e implementação de políticas públicas. Uma atuação que, segundo Maudonnet (2019, p. 8), se dá em três frentes: “Propositiva: proposição e acompanhamento das políticas públicas; mobilizadora: articulação de parcerias, criação e fortalecimento de Fóruns; e informativa: divulgação de pesquisas e formação de público.”

Portanto, se defende que esse importante coletivo, integrado, em grande parte, por especialistas da área, seja um dos principais interlocutores dos diferentes governos no resgate, aprimoramento e formulação de políticas de educação infantil.

No caso da política curricular para a educação infantil, em todo o processo de elaboração das DCNEI, desde a sua versão, e da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil (BNCC, 2017), especialistas e militantes se envolveram diretamente para que as garantias legais e pedagógicas contruídas nas últimas décadas não se perdessem. Na próxima seção, serão destacados aspectos desse itinerário até os dias atuais.

3 A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS DCNEI E A BNCC

Nesta seção a ideia central é lançar luz sobre o contexto político em que se deu a elaboração da BNCC, e a trajetória dessa

efetivação de padrões mínimos de qualidade na oferta de educação pública, como o previsto na CF/88 e na LDB 9.394/96.



política curricular nacional em relação às mudanças provocadas na etapa da educação infantil.

O cenário que recebeu o debate em torno da formulação deste documento foi o das reformas do Estado, as quais tiveram como pano de fundo o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016) iniciando logo após, um processo reformista no país. Nesse sentido, a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir desse marco. Convém destacar que a BNCC teve suas discussões iniciais em períodos anteriores, entretanto, as tomadas de decisão culminaram com o momento do golpe que tirou a presidenta do poder.

A BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC), e conduzida pelo governo do presidente Interino Michel Temer “em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo, no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p. 8).

Numa sociedade tão desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional necessita ser pensada em relação ao que se concebe por Estado, governo e sociedade capitalista, para se entender o papel que a educação deve desempenhar no que tange a formação dos cidadãos e cidadãs desde pequenos/as.

No caso brasileiro o Estado Neoliberal busca, por meio das reformas, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que respeita às políticas sociais, configurando-se como “Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo para o capital” (PERONI, 2000, p. 5) refletindo os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que as perpassam.

Nesse contexto, as políticas educacionais são entendidas como o processo que envolve negociação e luta entre diversos grupos, configuradas no âmbito de diferentes setores, mais recentemente os grupos que representam o capital estão fortemente incluídos nesses espaços de tomadas de decisão, deste modo, “os atores privados atuam sobre governos e, logo, nos Estados e nas políticas públicas” (BERRÓN, 2021, p. 13).



Em relação à BNCC, o marco legal se sustenta na CF/1988, a qual em seu Artigo 210, orienta para a definição de uma base nacional comum curricular ao estabelecer que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Acompanhando o que foi estabelecido na Constituição, a LDB/1996 no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que “cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a política curricular nacional tem buscado afirmar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o currículo oficial desde a sua aprovação em 2017, entretanto, a etapa da educação infantil não estava contemplada no processo inicial, o que demonstra que o assunto do currículo articulado a Educação Infantil se cerca de grande complexidade e contradições “visto que, ambos os conceitos, enfrentam dilemas teóricos e tensões políticas” (IGLESIA e PEREIRA, 2022, p. 99).

De acordo com Coelho (2016) em entrevista conduzida por Telma Vitória, uma das motivações para que se defendesse a presença da etapa da educação infantil na BNCC foi a análise de 1.469 propostas pedagógicas de 27 unidades federadas que reafirmaram tendências como:

Ausência de referência às DCNEI; Distorção de conceitos e concepção; Orientações inadequadas e insuficientes; Formas diversas de organização curriculares como matriz curricular, grade, por disciplina, por datas e outras; Forte caráter preparatório para o ensino fundamental; Brincar reduzido a uma estratégia didática; Pouca referência aos bebês; Práticas pedagógicas que não se relacionam com as DCNEI (VITÓRIA, 2016, p. 5-6).

A defesa da participação não descarta as contradições que isso possa representar, mas se coloca como enfrentamento, sobretudo, em relação a garantia das especificidades da educação infantil em seus



aspectos curriculares, que muitas vezes seguem a organização por áreas, disciplinas, datas, lista de conteúdos, decorrentes da aproximação com o ensino fundamental, debates que não são contemplados na legislação, mas que afetam os acontecimentos cotidianos das instituições e das crianças (BARBOSA, 2016).

A educação infantil passou a integrar o documento, entretanto, aparecendo como um capítulo específico, desse modo, “tal organização curricular evidencia a fragmentação entre as etapas da Educação Básica, desconsiderando o princípio de continuidade inerente a qualquer projeto curricular” (PORTELINHA *et al*, 2017, p. 30).

É importante lembrar que a educação infantil já possui um documento curricular mandatório que orienta as propostas pedagógicas em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) as quais definem o currículo como sendo um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Nesse entendimento, a BNCC aproveitando as concepções já construídas e difundidas pelas DCNEI (2009) suscita que novos planejamentos e propostas pedagógicas sejam elaboradas, movimento que ocorreu no ano de 2018, quando o MEC criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (BRASIL, 2018). Em meio a debates e críticas a BNCC foi tomando o lugar das DCNEIS e fazendo diminuir a sua importância nas conquistas da Educação Infantil.

Na sua organização foram desenhados seis (6) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se que deverão permear toda as propostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da educação infantil, assim como, a organização curricular e sua estruturação por campos de experiências em que, de acordo com o documento no âmbito dos campos de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus



saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Segundo a BNCC “a definição e a denominação dos campos de experiências se baseia no que dispõem as DCNEI (2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 40). Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC apresenta ainda objetivos de aprendizagem em relação aos campos de experiências uma vez que “as aprendizagens essenciais” compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (BRASIL, 2017, p. 44). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças: A nosso ver, o estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem soam a currículo mínimo e estão atrelados a possíveis avaliações nacionais para a etapa da educação infantil engessando propostas pedagógicas em todo o país e cerceando a autonomia de escolas e profissionais.

Por fim, o documento apresenta a síntese das aprendizagens que se resume nas competências e habilidades que as crianças precisam adquirir/desenvolver em cada um dos campos de experiências. A síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53).

Tendo em vista a nova configuração da educação infantil na BNCC e o insuficiente debate e estudo desse documento entre os profissionais da educação infantil em tempo hábil, a sua efetivação, tem sido revestida de um caráter mercadológico, naturalizando a



dinâmica do mercado neste setor, sendo que a comercialização de materiais didáticos, como “planos de aula de acordo com a BNCC” foram rapidamente apropriada no debate da implementação da BNCC, devido a uma tendências dos últimos anos, em que tem sido possível identificar inúmeras iniciativas de entrada das empresas privadas no campo da educação pública, influenciando a gestão, os currículos das escolas e a formação de professores, só para citar um exemplo, os programas coordenados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental sem fins lucrativos fundada em 1994 (ADRIÃO; BORGHI, 2008). Além disso essas instituições conseguem exercer forte domínio em relação a várias áreas da educação por meio da:

- a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes;
- b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades);
- c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação [...] (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p 41-42).

Percebe-se no entorno desse documento a correlação de forças e a influência de setores vinculados ao mercado redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações para a formação dos/as cidadãos(ãs) brasileiros(as), uma vez que colocam os objetivos econômicos acima dos objetivos educacionais, tendo em vista que a BNCC orienta a definição de outras políticas educacionais que requerem esforços financeiros por parte dos entes federados, que estão sendo negociados com fundações de cunho mercadológicas para pôr em prática políticas como: formação de professores, materiais didáticos e matrizes de avaliação de larga escala, consolidando o poder do setor privado na tomada de decisões no território da educação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo foram abordadas, de um modo geral, as políticas para a educação infantil e, de um modo mais específico, como essas políticas foram levadas a efeito durante o governo de Jair Bolsonaro (2019/2022), aonde evidenciou-se um desmonte significativo das conquistas que a área, iniciado no governo anterior, já havia garantido, sobretudo, no período pós-Constituição Federal (1988) até o governo Dilma Rousseff, como exemplos dessas conquistas reiteramos o direito à educação infantil e o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, a produção acadêmica na área, assim como, os documentos que produziram normas e orientações para esta etapa. Finalmente, nosso foco foi analisar a política curricular tensionando a homologação e a implementação da BNCC, tendo em vista que consideramos a articulação entre a discussão sobre a política curricular e a educação infantil como um terreno de disputas que envolvem os diferentes interesses que influenciam o projeto de educação da sociedade brasileira desde a formação das crianças bem pequenas.

Feitas essas considerações, destacamos que a política educacional como um todo sofreu ataques no período citado. O Estado Neoliberal, posto em prática pelo governo proporcionou investidas cada vez mais certas dos empresários em diferentes áreas da educação. Nesse sentido, nosso intuito foi o de deixar registrado nesse capítulo o caminho percorrido pelas políticas educacionais da e para a educação infantil como forma de constituir não só uma retomada, mas também de demarcar enquanto uma memória para futuras discussões.

É importante ressaltar que nessa etapa, as conquistas têm ocorrido a partir da atuação efetiva de diferentes frentes que se mobilizam em defesa de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças do país, como é o caso do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que integra Fóruns de todos os estados brasileiros fortalecendo-se entre si e se constituindo em espaços de luta. Esse movimento tem reivindicado a participação em um diálogo democrático, incidindo nas políticas públicas de educação infantil e nas tomadas de decisão, buscando ampliar o espaço de debate. Suas ações,



além de favorecerem políticas garantindo que sejam implementadas para beneficiar a organização e o planejamento da área também se revelam em ganhos no sentido de não retroceder conquistas já asseguradas.

Recentemente chamaram a atenção as propostas de políticas do governo para a educação infantil, que tratavam essa etapa novamente como um momento de cuidado e preparação para o ensino fundamental. Com dimensões, algumas vezes contraditórias, as questões que afetam o cotidiano da educação infantil têm ficado para segundo plano no que se refere às ações dos governos, todavia são constantemente tema de reflexão dentro das Universidades e Associações Acadêmicas/Científicas. Assim, se deu em relação à participação na construção da BNCC da educação infantil, por meio da elaboração de diversas análises críticas apontando suas implicações e colocando em alerta a necessidade de discussões mais avolumadas sobre um currículo nacional que sustente a elaboração de propostas pedagógicas respeitando as especificidades das crianças.

Diante dessa análise, foram lançados aspectos mais amplos acerca das descontinuidades e retrocessos para as políticas de educação infantil no Brasil, e que se revelaram de forma mais aguda, no governo de 2019 a 2022, comprometendo, sobremaneira, o direito à educação infantil nas dimensões do acesso, permanência e qualidade. Certamente, outros estudos poderão corroborar com os impactos desses retrocessos em médio e longo prazo, revelando o que eles significaram para os bebês e crianças pequenas, desde o de ter o seu acesso à educação infantil negado pela inexistência de vagas, até o atendimento de forma precarizada por instituições e profissionais sem o preparo adequado para tal. Consequências do esvaziamento das políticas de educação infantil e de rupturas das ações em curso devido aos constantes cortes de recursos, dada a continuidade dessa lógica desde o ano de 2016 e do projeto político do grupo que assumiu o governo federal no ano de 2019, promovendo uma verdadeira tragédia nas políticas educacionais do nosso país, conforme atestado pelo Grupo de Transição para o novo governo no final do ano de 2022.

Nesse sentido, caberá ao governo atual traçar um plano para reparação desse desmonte, em cooperação com os demais entes



federados, avaliando os impactos, retomando e reestruturando políticas, promovendo uma gestão participativa e que convoque especialistas, movimentos e entidades que atuam em defesa da educação infantil para que, juntos, possam traçar um itinerário de políticas educacionais a partir do que estabelecem os marcos legais.

Concluimos que, com a retomada do Estado Democrático de Direito, como concepção e princípio da justiça social, a educação infantil possa voltar a sua condição relevante enquanto primeira etapa da educação básica, com políticas não só de cunho curricular, mas para garantia do acesso e da permanência, de valorização e formação de qualidade para as(os) profissionais e com estruturas/espacos/tempo que viabilizem a sua plena consolidação e a efetivação desse direito a todas as crianças no Brasil, desde bebês.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **A Política de Educação Infantil no Brasil**: das garantias legais ao financiamento do atendimento público. São Paulo, 2021. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611_NT_Fineduca_EI.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil. **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, v. 37, n. 02, mai.–ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/c3T5mk68ngn7PQ5chVkbhrS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.
Presidência da República. Brasília, DF. 1988.

BRASIL, Decreto Presidencial nº 8.869, de 5 de outubro de 2016,
Programa Criança Feliz. **Presidência da República**, Brasília, 2016.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / **Ministério da Educação**/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CD/FNDE nº 6 de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil–PROINFÂNCIA. **FNDE**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **CNE**, Brasília, 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. /**MEC/SEF/COEDI** - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.



BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, **Ministério da Educação** - Volumes 1 e 2. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Resolução nº 01, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**, Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**, Conselho Nacional de Educação, Brasília, MEC/CNE, DF. 2009.

BRASIL. Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: um salto histórico para o passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015445, p. 1-22, 2020 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15445>. Acesso em: 29 abr. 2023.

CARVALHO NETO, T. V. de. O princípio da alternância no regime democrático. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 49, n.º 196, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496622>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DAVIES, N. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. **Cadernos Anpae** n. 1, de agosto de 2002. Disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic8.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

DOURADO, L. F. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018. Disponível em:



https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000200477&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2023.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S. DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliações e perspectivas**. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas, **UNESC**, Criciúma, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminariocsa/article/view/1390>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FRIGOTTO, G. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. V. 2. n. 2, julho 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GOBERT; MULLER In: HFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GUEDES, L. Entrevista com a professora Lilia Schwarcz. O bolsonarismo é um fenômeno social de ressentimento. **Jornal do Campus**. USP, São Paulo, 7 de outubro de 2022. Disponível em: www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2022/10/lilia-schwarcz-o-bolsonarismo-e-um-fenomeno-social-de-ressentimento/. Acesso em 30 abr. 2023.

HÖFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101->. Acesso em: 20 abr. 2023.



IGLESIA, Y. R. L. PEREIRA, S. T. In: NUNES, C. BARROS D. M. BUENO. W. de L. (orgs.) [et al.] **Ensino, Educação e Docência: estudos, pesquisas e práticas**. 1ª edição Rotterdam - Holanda UniEditoras / Editora Brasília, 2022.

IGLESIA, Y. R. DE LA.; PEREIRA, S. T. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Reunina - Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, Curitiba, v. 3 n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/153>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, São Paulo: Autores Associados, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAINARDES. J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, jan.-abr. 2018, p.186-201. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399/649>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAUDONNET, J. V. de M. **Movimentos sociais em defesa da infância: os Fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2019.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PEREIRA, S. T. **Pelo direito à creche: uma análise da Ação Brasil Carinhoso e de expansão do atendimento no Estado do Paraná nos anos de 2012 a 2015**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49348>.



PEREIRA, S. T. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e as políticas de educação infantil: desafios da conjuntura. In: **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2018.

PEREIRA, S. T. **Cooperação federativa e formas de colaboração nas políticas de educação infantil**: Uma análise do Estado do Paraná. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: **ANPED**, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-estado-brasileiro-e-politica-educacional-dos-anos-90>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PORTELINHA, et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Estadual nº 12.544, de 03 de julho 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor. **Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3192.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SCAFF, E.; AGUIAR, M. A. MARTINS, A. M. (Org.) **Planos decenais de educação em municípios brasileiros pós PNE (2014-2024)**: elaboração, monitoramento e avaliação. Anpae, Brasília, DF, 2023.

UFRJ. Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC. Nota de repúdio ao Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **UFRJ**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/2020/06/02/nota-de-repudio-do-leduc-ao-edital-do-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld-2022-educacao-infantil/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VITÓRIA, T. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

Capítulo 6
APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL
DE ALFABETIZAÇÃO

Vera Lucia Martiniak
Elaine Constant Pereira de Souza

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p129-143





APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Vera Lucia Martiniak ⁵¹

Elaine Constant Pereira de Souza ⁵²

RESUMO

O texto discute no âmbito da formulação da política educacional, a formação de professores alfabetizadores e as diretrizes definidas para a alfabetização das crianças brasileiras, a partir da Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019. A PNA baseia-se em evidências científicas, contrariando os estudos e pesquisas que se centram na alfabetização na perspectiva do letramento. Tem como princípios básicos a cooperação entre os entes federativos; fundamentação nas evidências das ciências cognitivas; adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras; integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia; igualdade de oportunidades educacionais, e por fim, a família como um dos agentes do processo de alfabetização. No PNA defende-se a alfabetização a partir da consciência fonêmica e da instrução fônica. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica a partir de discussão fundamentada em autores como Saviani, (2011), Mortatti (2019), Martins (2010), dentre outros. Também foi utilizada a pesquisa documental por meio da análise das fontes primárias que norteiam a política de alfabetização brasileira. O texto tece considerações a respeito da formulação e implementação de programas e políticas para a educação brasileira a partir do respeito à diversidade

⁵¹ Professora Associada do Curso de Pedagogia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail*: vlmartiniak@uepg.br

⁵² Professora Associada da Faculdade de Educação e da Pós-graduação do Programa de Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail*: constant.ela@gmail.com



cultural, geográfica e social em que os brasileiros vivem, sem desconsiderar o contexto da escola pública e seus profissionais, sua estrutura administrativa e autonomia pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Método Fônico. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores está no centro dos debates e nas propostas de formulação de políticas e programas educacionais. Justifica-se a precariedade da formação de professores, principalmente pelas reformas implementadas a partir da década de 1990, influenciadas pelos acordos com os organismos internacionais. Para Saviani (2011), a década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais claudicantes. Esse tipo de política combinou um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população.

As reformas implementadas a partir da década de 1990 fragilizaram a formação de professores, principalmente, pela organização de cursos de curta duração com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de fundamentação teórica consistente que possibilite densidade a sua prática docente (SAVIANI, 2001).

Para que o direito à educação seja garantido na prática efetiva das escolas, na garantia não só do acesso, mas da permanência e da apropriação do conhecimento escolar do aluno na instituição, é importante uma formação docente numa perspectiva crítica/política que subsidie teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como um sujeito social de direitos e, conseqüentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e



intelectual, para atuar em sala de aula, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação.

Os projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva de individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades. Para Martins (2010) há um apelo para a formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que dominem a complexidade do mundo real, em constante transformação.

Ainda neste cenário outro aspecto emerge nesse contexto provocando debates sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e a prática da alfabetização. Recentemente, os resultados de pesquisa coordenada por Constant, Leal e Martiniak (2022) apresenta o desenvolvimento dos diferentes arranjos de um programa de formação de professores alfabetizadores nos estados brasileiros, a partir de 2013. Os resultados reiteram a importância da formação continuada, de modo que possa dar voz aos professores alfabetizadores, suscitando o desejo de transformar a prática pedagógica e contribuir para a melhoria da educação.

A formulação e implementação de políticas e programas educacionais é marcada pelos interesses do capitalismo, principalmente, dos organismos internacionais que ditam as orientações e os direcionamentos para que os países organizem seus sistemas de ensino, no esteio do discurso da eficiência e eficácia.

Assim, este texto discute, no âmbito da formulação da política educacional, a formação de professores alfabetizadores e as diretrizes definidas para a alfabetização das crianças brasileiras, a partir da Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019.

O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica a partir de discussão fundamentada em autores como Saviani, (2011), Duarte (2010), Martins (2010), dentre outros. Buscou-se também, a análise dos documentos legais e do contexto em que foram formulados.



2 O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Desde as décadas de 1980 e 1990 vive-se um momento de desconstrução de ideias e a utilização de prefixos como “pós” e “neo”, para novas designações como neoprodutivismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo (SAVIANI, 2011). O período moderno foi caracterizado pela revolução centrada nas máquinas, pela construção de objetos, da verificação de como a natureza funciona para sujeitá-la ao homem; já a pós-modernidade centra-se na revolução da informática e nas diferentes formas de comunicação que se pode experimentar na atualidade, fala-se na construção de simuladores, modelos.

No neoprodutivismo a educação é entendida como um investimento, quanto mais acesso a diferentes graus de escolaridade o indivíduo tiver, mais chances de empregabilidade ele terá, entretanto, nem todos os trabalhadores são absorvidos pelo mercado de trabalho. É próprio do sistema capitalista manter um número de desempregados, é o crescimento excludente (SAVIANI, 2011). Mas claro, o indivíduo tem “liberdade” para escolher suas capacitações, só não consegue quem “não se esforça”. Nota-se a presença de princípios do liberalismo, em que os indivíduos são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso. A ordem é cada vez mais se aperfeiçoar, a educação ao longo de toda a vida, mas não no sentido de que o ser humano está em constante aprendizado, e sim na questão de que o indivíduo deve estar em constante formação para que tenha maiores chances de empregabilidade, pois o mercado é exigente, a concorrência está posta, e não há vagas de trabalho para todos.

O trabalho é necessário e condição para a existência humana, entretanto, nota-se na sociedade atual, um grau de exploração dos trabalhadores, que parecem nunca estar preparados e “aptos” para o mundo do trabalho. Diante do reduzido número de postos de trabalho, é necessário, além da constante qualificação, que o indivíduo aprenda a aprender, é o chamado neoescolanovismo. O mundo do trabalho exige novos tipos de raciocínio e profissionais que sejam flexíveis e, na escola, o professor passa a ser um auxiliar dos alunos no seu processo de aprendizado. Já o neoconstrutivismo traz a ideia de que é preciso



capacitar os alunos para que adquiram novas competências e saberes, visando também o comportamento flexível (SAVIANI, 2011).

Um olhar mais atento sobre o delineamento das políticas educacionais vislumbra um contexto marcado pelo esvaziamento da teoria em detrimento do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010). Reflete ainda, nos índices de aprendizagem das crianças brasileiras, que se expressa por meio da precarização da formação docente, dos escassos investimentos no ensino e na exclusão do processo de escolarização dos alunos da escola pública.

É preciso fortalecer o ensino público, pois é onde estão os filhos da classe trabalhadora. “A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012, p. 14). Contudo, presencia-se um contexto marcado pela exclusão social e educacional no qual exige-se do professor um perfil transformador da prática pedagógica, e quando os resultados não são atingidos o culpabilizam pelos problemas educacionais.

Para que os índices educacionais, expressos por meio das avaliações externas, alcancem os patamares desejados são implementadas medidas paliativas para atender as recomendações dos organismos internacionais, otimizar e aumentar os resultados.

Após o final do mandato de Michel Temer (2016-2018) assumiu a presidência Jair Bolsonaro (2019-2022) para dar continuidade ao projeto iniciado por Temer, marcado pela reorganização da extrema direita. Ainda na gestão de Temer assistiu-se aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC de forma aligeirada e sem discussão mais ampla com associações e entidades educacionais.

Na gestão de Bolsonaro o Ministério da Educação (MEC) vivenciou a troca de ministros, a demissão de técnicos e especialistas, o negacionismo da ciência e a pouca expressividade na formulação de programas e políticas voltadas para a educação pública. Não obstante, a formação de professores ficou refém da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação



Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A resistência das entidades educacionais deu-se pelas diretrizes que atrelaram a formação de professores aos ditames da BNCC, descaracterizando e fragilizando o processo formativo.

Ainda nesse ano foi aprovada a Política Nacional de Alfabetização-PNA na qual baseia-se em evidências científicas, contrariando os estudos e pesquisas que se centram na alfabetização na perspectiva do letramento. O PNA foi aprovado na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub e do Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

O PNA tem como princípios básicos a cooperação entre os entes federativos; fundamentação nas evidências das ciências cognitivas; adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras; integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia; igualdade de oportunidades educacionais, e por fim, a família como um dos agentes do processo de alfabetização.

Tem como público as crianças na primeira infância e anos iniciais do ensino fundamental; alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; alunos da educação de jovens e adultos; jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e alunos das modalidades especializadas de educação.

Contrariamente, aos estudos dos grupos de pesquisa das universidades brasileiras que se debruçam sobre o ensino e a prática da língua(em) o PNA define alfabetização “[...] como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Magda Soares, pesquisadora da área, enfatiza que alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Para Soares (2020) alfabetizar



e letrar – alfalettrar, é um verbo criado para representar a conexão possível entre alfabetização e letramento.

No PNA defende-se a alfabetização a partir da consciência fonêmica e da instrução fônica. A consciência fonêmica é entendida, no documento, como conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; já a instrução fônica sistemática como o ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (BRASIL, 2019). Nas pesquisas de Rodrigues (2022, p. 71) sobre o ensino da língua (em) nos cursos de formação inicial de professores alerta que o retorno ao método fônico “pode ser a materialização definitiva da consolidação dos ideais neoliberais e abertura para a iniciativa privada assumir o controle da escola pública brasileira, por meio de iniciativas promissoras de diferentes institutos”.

Mortatti (2019) também alerta sobre a notoriedade e destaque que o método fônico vem ganhando desde o início do século XXI como solução para amenizar a crise da alfabetização no país. Justifica-se a adoção do método a partir dos resultados de avaliações de instituições e organismos nacionais e internacionais e exemplos de países desenvolvidos, que implementaram o método com base nas neurociências. Contudo, a experiência de países desenvolvidos é “transplantada” para a realidade brasileira, desconsiderando o contexto econômico e social que a maioria das crianças vivenciam.

Durante a história da educação brasileira os métodos de alfabetização foram utilizados para atender as necessidades impostas pelas elites governantes. Desde o período imperial a educação primária destinou-se mais à preparação de uma elite do que à alfabetização do povo, desenvolvendo-se fortemente pelas “tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão” (AZEVEDO, 1996, p. 560). O ensino da escrita baseava-se na memorização e cópia, já para a leitura partia-se da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

No período republicano o discurso de alfabetização da população foi assumido, justificando-se pela importância para o



desenvolvimento do país. Entretanto, devido à situação precária das escolas, a dificuldade em alcançar os resultados almejados, segundo os ideais da doutrina liberal, tornou-se bandeira de vários governos. Como enfatiza Mortatti (2019, p. 29) para os republicanos, saber ler e escrever era instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social.

Com o intuito de modernizar o país várias reformas educacionais foram implementadas nos estados, entretanto, o médico Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, iniciou em São Paulo a primeira reforma no currículo, na metodologia e na estrutura do curso. A Escola Normal passou a utilizar o método analítico e os professores formados passaram a defendê-lo para o ensino da leitura, disseminando-o para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas (MORTATTI, 2019). Diferentemente dos métodos de marcha sintética o método analítico iniciava o ensino da leitura a partir do “todo”, podendo ser a palavra, ou a sentença, ou a “historieta, para depois passar à análise de suas partes.

Na divisão da história da alfabetização no Brasil proposta por Mortatti (2019), a partir de 1920, o método analítico sofreu resistências por parte dos professores e começaram a emergir os métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Essa fase estendeu-se até aproximadamente o final da década de 1970 e caracterizou-se pela alfabetização sob medida, resultando o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina. Já as questões de ordem didática encontra(va)m-se subordinadas às de ordem psicológica (MORTATTI, 2019).

A partir da década de 1980 as pesquisas de Emília Ferreiro influenciaram o processo de alfabetização escolar, propondo uma nova concepção de aprendizagem, na qual o foco deixou de ser o ensino e passou a ser o aluno. Os métodos de alfabetização passaram a ser questionados diante dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e o pensamento construtivista se apresentou como uma “revolução conceitual”, propondo o abandono das teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2019).



No PNA a proposta de alfabetização centra-se na consciência fonêmica que pode ser entendida como “habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra” (FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014). Argumenta-se que a adoção desse método teve êxito em países como França e Estados Unidos e é necessário garantir o aprendizado da alfabetização em si, para, depois investir no ensino que leva à leitura e à produção de texto. Morais alerta que (2006) os defensores dessa cruzada propõem substituir o maléfico “método construtivista”, por uma pílula antiga, palatável e eficiente: o método fônico. “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas” (FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014). O ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes; para o ensino dos sons deve-se respeitar uma sequência – dos mais simples para os mais complexos.

Para Frade (2020) a discussão a respeito das relações entre leitura e escrita no processo inicial de aquisição não são consideradas ou problematizadas no PNA; a escrita reduziu-se a sua dimensão ortográfica, desconsiderando-se a produção de textos na alfabetização. A leitura focaliza-se na decodificação separada da compreensão de textos, sem o conhecimento dos gêneros e tipologias textuais e sem experiências de ouvir ou ler textos. Para a pesquisadora o apagamento das habilidades de escrita e de seus sentidos sociais, vai na contramão de muitas discussões no campo da alfabetização.

O governo federal desconsiderou os resultados dos estudos realizados pelos grupos e centros de pesquisa, tomando como referências as evidências provenientes das ciências cognitivas ou neurociência para alfabetizar as crianças brasileiras. Isso se materializou com o Programa Tempo de Aprender, cuja finalidade foi de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. O programa é constituído de dois eixos: o primeiro é a formação continuada de profissionais da alfabetização, abrangendo professores alfabetizadores, professores da educação infantil, gestores escolares e intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores. O segundo constitui-se do apoio pedagógico para a alfabetização por meio de sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização (BRASIL, 2020).



Diferentemente de outros programas implementados para a formação de professores alfabetizadores, como PROFA, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que possibilitavam a formação continuada por meio de encontros presenciais para estudos e socialização de experiências a proposta é realizar de maneira totalmente on-line, por meio de uma plataforma de ensino a distância do MEC.

O PROFA foi instituído, no ano de 2001 pelo Ministério da Educação (MEC) e era especificamente voltado para professores alfabetizadores atuantes da rede pública em séries iniciais, com crianças, jovens e adultos. O PROFA constituiu-se como um curso anual e tinha por objetivo melhorar a “qualidade” educacional e os altos índices de repetência e evasão escolar. As formações aconteciam em momentos de estudos individuais destinados à leitura de textos ou trabalhos pessoais, como também momentos de formação com o professor formador. Este formador precisava de uma formação específica desenvolvida pelas Secretarias de Educação e redes de ensino estaduais e atuava como multiplicador. A estratégia formativa dos cursos de formação trazia informações pedagógicas sobre os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da psicogênese.

Já o Pró-Letramento foi constituído como um programa de formação continuada de professores, formulado pela SEB/MEC e implementado em parceria com as redes de ensino públicas, estaduais e municipais, a partir do ano de 2005, estabeleceu os consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas, interessadas em atuar no processo de formação continuada de professores das redes públicas de ensino. Assim, foi o primeiro passo para a criação da Rede Nacional de Formação de professores foi a implementação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação criados a partir do Edital SEB/MEC n.º 01/2003. Esta Rede, instituída pela portaria n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, propôs a articulação de todos os gestores educacionais na busca de qualidade na educação. Para isso, criou-se uma rede formada por: MEC, os sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para atuar no Programa. O Programa objetivava a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.



Participavam todos os professores em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, e funcionava na modalidade semipresencial. Esta perspectiva foi fundamental para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC foi destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e das classes multisseriadas. A formação consistia em encontros de estudo presenciais com a articulação com as atividades práticas e cotidianas nas escolas públicas. Para seus implementadores, o PNAIC, diferentemente de outros programas, foi uma política universal, portanto acessível para maioria dos professores, porque se baseava na ideia de que esta política representava a busca pelo “direito de aprender”, bem como a possibilidade de garantir a redução da desigualdade escolar no acesso à educação pública. Diferente de uma política que se destinasse somente aos alunos com baixo nível de aprendizagem na alfabetização, o PNAIC foi delineado como uma política para “todos” que estão em uma faixa etária e que tem o “direito” de ampliação da escolaridade nos sistemas e redes públicas. Desta forma, o PNAIC, a partir da perspectiva do “direito” público e acesso à educação, exigiu o financiamento público com cobertura ampla e de caráter universal. Sendo um movimento para garantir o “direito de aprender”, e também como política, contou com participação e expertise dos pesquisadores do campo da alfabetização. Isto justificou novamente a presença dos Centros Formadores das Universidades públicas brasileiras.

Para Leher (2022) o marco da agenda neotecnicista foi o lançamento da Política Nacional de Alfabetização, que rompeu com as relações orgânicas e sistemáticas que estavam sendo construídas entre universidades públicas e secretarias de educação, entre pesquisadores e professores da educação básica. Evidentemente, a articulação e o diálogo estabelecido entre as universidades públicas, secretarias de educação e escola básica rompeu-se drasticamente a partir do final do governo Temer e consolidou-se no governo Bolsonaro com a imposição de uma política revestida de uma nova “roupagem”, porém, com princípios e diretrizes que camuflam os problemas reais da educação brasileira e da alfabetização escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar uma sociedade justa e igualitária, é necessário ter clareza de que a socialização do saber elaborado é essencial, pois a valorização do saber objetivo é essencial na formação humana. Nesse sentido, é importante destacar a importância dos conteúdos historicamente acumulados, ou seja, os conteúdos clássicos. Tornar o aluno um sujeito emancipado futuramente requer uma educação que tenha como prioridade esta premissa e, para isso, precisa estar afinada com as tendências manifestadas na sociedade que apontam para a necessidade de uma formação geral sólida, da capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato (SAVIANI, 1995).

Contudo, ainda se tem um trabalho árduo no combate ao analfabetismo no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de analfabetos. Apesar de haver uma redução de 0,2% a região nordeste ainda possui a maior taxa de analfabetismo (13,9%), seguida da região norte (7,6%), centro-oeste (4,9%), sul e sudeste com 3,3% cada uma.

Os índices tem demonstrado os problemas que a escola pública tem enfrentado nos últimos séculos, advindos principalmente pela descontinuidade das políticas e programas educacionais, pelas questões sociais e políticas que impelem a maioria dos adolescentes e jovens a abandonar os estudos.

A formulação e implementação de programas e políticas para a educação brasileira precisa considerar a diversidade cultural, geográfica e social em que os brasileiros vivem, sem desconsiderar o contexto da escola pública e seus profissionais, sua estrutura administrativa e pedagógica. Isso também perpassa pela formação inicial e continuada, bem como pela valorização de seus profissionais.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: UNB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CONSTANT, E.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. Rio de Janeiro / RJ: Editora Rona, 2022.

FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRADE, I. C. A. DA S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

LEHER, R. Alfabetização: um ato político em prol da cultura da humanidade. In: CONSTANT, E.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. Rio de Janeiro / RJ: Editora Rona, 2022.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N., (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de Alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetotalf.pdf. Acesso em: 22 abr de 2023.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p.

RODRIGUES, S. A. M. **A concepção de língua(gem) na formação inicial de professores no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022.



SAVIANI, D. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora**: uma abordagem histórica. Série Ideias, nº 24, São Paulo, FDE, 1995.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v.21, n.42, p. 13-35, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Capítulo 7

REFORMA OU ‘DEFORMA’ DO ENSINO MÉDIO? AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O DISCURSO SUBJACENTE ÀS PROPAGANDAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Rodrigo Diego de Souza

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p144-162





REFORMA OU ‘DEFORMA’ DO ENSINO MÉDIO? AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O DISCURSO SUBJACENTE ÀS PROPAGANDAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL ⁵³

Rodrigo Diego de Souza ⁵⁴

RESUMO

As ações políticas do governo Temer (PMDB), após o afastamento e impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), a Medida Provisória 746/2016, e posteriormente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao reformular o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incidiu no denominado Novo Ensino Médio, políticas essas que foram radicalizadas, em âmbito capitalista neoliberal associado ao neoconservadorismo, no governo Bolsonaro (PL). Observaram-se nas mídias propagandas sobre o Novo Ensino Médio. Nessa direção, o objetivo deste artigo consistiu em analisar os discursos subjacentes às propagandas do ‘novo’ Ensino Médio produzidas pelo Ministério da Educação do Brasil. A análise qualitativa dos discursos veiculados a partir do método do Materialismo Histórico Dialético possibilitou constatar: (1) o uso das propagandas políticas com discursos estratégicos para conquistar o apoio da população para os programas, projetos e ideologias políticas, bem como para legitimar e reforçar as iniciativas do governo por meio do controle político do que é mediado, construindo imagens do real que distorcem a realidade concreta; (2) o uso predominante da retórica e argumentos afetivos; (3) o alinhamento da formação para o Mercado de Trabalho no sentido de formação de

⁵³ Este texto também está disponível no formato de artigo no seguinte link: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2232> Acesso em 27 abr. 2023.

⁵⁴ Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: professor.rodrigossouza@gmail.com



Capital Humano e mão de obra barata, exército de reserva de trabalhadores. Este artigo não esgota as discussões sobre o discurso mediado pelas propagandas, mas conclui-se com a emergência de pensar e questionar como o governo Temer (PMDB) têm gestado as Políticas da Educação, especialmente o Ensino Médio, para que a população tenha claros os porquês das propagandas e da reforma, e que Modelo de Sociedade está pautado nestas iniciativas e formas de reprodução social.

Palavras-chave: Capital e trabalho; Ensino Médio; Políticas educacionais; Propaganda; Trabalho e educação.

1 INTRODUÇÃO

[...] a aprendizagem é a nossa própria vida
(PARACELSO *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

A educação formal oferecida nas escolas, embora apresente iniciativas de professores que buscam viabilizar a formação do sujeito crítico, historicamente se constitui como campo de forças políticas e de autoprodução e reprodução do capital (COAN, 2016, p. 141), pois a escola tem sua gênese no desejo burguês de qualificação de trabalhadores para os interesses do capital e na disciplinarização para a moralidade e para a obediência, sendo o slogan de formação de sujeito crítico, uma ‘criticidade capitalista’ e não crítica no entendimento radical de crítica social contra hegemônica.

Nessa direção, as palavras de Paracelso que “a aprendizagem é a nossa própria vida” possuem grande relevância, pois a aprendizagem não se situa apenas nos espaços formais e manipulados pelo poder do estado, mas compreende-se numa concepção mais ampla de educação, como também afirma Mészáros (2008, p. 53):

[...] a aprendizagem é a nossa própria vida. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura



educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada.

Mészáros, no texto ‘Educação para além do Capital’ (2008), por exemplo, apresenta a influência do liberalismo de John Locke na organização da escola inglesa, na qual é possível observar claramente a relação do liberalismo com a organização das instituições escolares e a caracterização das escolas para os ricos e para os pobres.

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto, humildemente propomos, é a de que, na acima da mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre quatro e treze anos de idade [...] devem ser obrigados a frequentar (LOCKE *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 41-42).

Evidenciam-se no fragmento apresentado, para além da formação para o trabalho desde os quatro anos de idade, a condição de subserviência entre a população pobre e o Estado, quando Locke afirma que ‘humildemente’ o Estado iria prover formação profissional para os sujeitos.

Esta condição de subserviência é potencializada com a relação de hierarquização das classes sociais, moralidade e disciplinarização acentuada pela religiosidade da época, haja vista que as escolas atreladas ao modelo ético-moral da religião, também normatizavam a conduta da população para uma postura ascética, e ao mesmo tempo, rotulavam as crianças e adolescentes como ociosos, como Mészáros também salienta ao citar Locke (2008, p. 42):

Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seriam obrigadas a ir à igreja todos os domingos, juntamente com os seus professores ou professoras e teriam alguma compreensão da religião ao passo que agora, sendo criadas, em geral,



no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto à religião e à moralidade como o são para a diligência.

Estes aspectos apresentados na crítica de Mészáros a Locke no contexto inglês da época, mas que também sinalizam reflexões sobre o modelo educacional brasileiro, tanto no percurso histórico da educação brasileira como na atualidade. Por exemplo, desde a reforma pombalina os interesses da educação institucionalizada nas escolas estão atrelados aos interesses econômicos e políticos de controle e dominação do Estado sob a formação dos cidadãos (ROMANELLI, 2003).

Sendo assim, observam-se contemporaneamente novos contornos que caracterizam reformismos retrógrados que potencializam “o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério [que] evoluem sua formação e sua atuação profissional [...] todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 537).

Estes contornos com reformismos retrógrados apresentam-se na forma de políticas educacionais que impactam a formação dos sujeitos, com discursos velados, cortinas de fumaça que falseiam o real e ocultam as reais intenções do quadro de valores que baseiam e legitimam os interesses hegemônicos e dominantes do capital, sustentados nos valores do neoliberalismo (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

As políticas educacionais baseadas no imaginário do neoliberalismo, geradas e horizontalizadas no que se denomina como Agenda Global para a Educação, que formula políticas globais por meio dos organismos multilaterais (OM) como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e entre outros; determinam os modelos e a finalidade da educação institucionalizada alinhada aos interesses do capital internacional e da formação de capital humano.

Neste cenário, observa-se a relação íntima entre os processos educativos e os processos sociais de reprodução e produção de mercadorias, nos quais as reformas educacionais e a gênese das políticas educacionais produzem e reproduzem uma mercantilização da educação em nível global, como apresenta Ball (2001, p. 100):



[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

Tendo em vista a escola historicamente gerada como construção burguesa e alinhada aos ideais da classe dominante, ficam inerentes indagações sobre a finalidade da educação pública e como esta se constitui na sociabilidade capitalista e na formação humana precarizada e voltada para formação de força de trabalho, e subalternização dos sujeitos para os interesses do capital.

Evidencia-se que muitos estudantes encontram apenas na escola os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade, e frente a isso o dilema da interface da organização da escola mediante as políticas globais que alteram e determinam a construção dos currículos; um exemplo disso é a reforma do Ensino Médio na República Federativa do Brasil, construída de forma autoritária e antidemocrática por meio da Medida Provisória 746/2016, alguns meses após o afastamento e então impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

A MP 746/2016 que atualmente consiste na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao reformular o Ensino Médio sem ampla discussão, retoma o modelo educacional já utilizado na Ditadura Militar e retira as disciplinas de Língua Espanhola; condensa as disciplinas de História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia em Ciências Humanas, condensa as disciplinas de Química, Física e Biologia em Ciências da Natureza; mantém como obrigatórias apenas às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

Em outras palavras, o ‘novo’ Ensino Médio, passa a oferecer no primeiro ano a formação básica, a qual até então oferecida nos três anos do Ensino Médio, e após este um ano, a formação dos estudantes passaria para um dos itinerários formativos, sendo: Linguagens; Matemática; Ciências Humanas; Ciências da Natureza ou Formação Técnico-profissional.



Os itinerários formativos estabelecidos a critério do sistema de ensino, ou seja, os estudantes não possuem a liberdade de escolher por maior afinidade o itinerário formativo, mas o sistema de ensino que irá definir, conforme a sua disponibilidade, que itinerários cada unidade escolar irá ofertar, conforme a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 apresenta ao reformular o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...]

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. [...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.



§ 10º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

§ 12º As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*.

O fragmento acima evidencia inúmeros aspectos da reforma do Ensino Médio, como a organização dos itinerários formativos e sua oferta nos sistemas de ensino; a possibilidade dos alunos aproveitarem créditos do ensino médio no ensino superior, a possibilidade das aulas acontecerem no espaço de empresas privadas, entre outros.

Nesse sentido, poderíamos discutir todas essas questões que indagam para inúmeras problemáticas como a parceria público-privada na educação; o esvaziamento da educação básica para uma educação pautada por interesses mercantis para formação de trabalhadores e para semiformação, o *Halbbildung* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), entre outras discussões que permeiam esta problemática, mas considerando que não esgotamos todas estas reflexões neste artigo, buscamos analisar os discursos que estão subjacentes às propagandas do ‘novo’ Ensino Médio produzidas pelo Ministério da Educação do Brasil.

2 O ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO E O DISCURSO SUBJACENTE ÀS PROPAGANDAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?
Bertolt Brecht



Analisar as propagandas políticas nos permite identificar as formas como os meios de comunicação, as mídias e os produtos culturais são utilizados pelos governos para conseguir o apoio das massas, e até mesmo para a ‘sedução’, ou seja, conquistar a população para os programas, projetos e ideologias políticas de governo.

A propaganda nesse sentido utiliza-se de discursos estratégicos para legitimar e reforçar as iniciativas do governo por meio do controle político do que é mediado, e baliza a construção de consciências sobre real, criando reflexos e espelhamentos sobre um real que é irreal.

No âmbito das políticas educacionais isto também está na esfera do fetiche, pois se vendem com a propaganda modelos de educação e modelos de país com slogans muito bem determinados. No discurso político das propagandas são construídas realidades que mascaram o real, uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), que para além da alienação, conquistam corações e mentes.

Nessa perspectiva, além das lacunas apresentadas anteriormente sobre o ‘novo’ Ensino Médio, buscou-se analisar qualitativamente os discursos mediados nas vinhetas comerciais que buscam popularizar esta medida do governo Temer e conquistar o apoio da população.

As vinhetas comerciais foram veiculadas em todos os horários da programação da TV aberta, e o áudio destas propagandas também veiculado em emissoras de rádio e, inclusive em aplicativos de música digital para os aparelhos telefônicos celulares e computadores, como o aplicativo Spotify®.

O acesso das vinhetas para análise se deu por meio do Canal Oficial do Ministério da Educação – MEC, no YouTube®, um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Dentre as vinhetas disponíveis no Canal Oficial do Ministério da Educação – MEC, no YouTube®, foram selecionadas três (3), as quais foram transcritas e os títulos e link para acesso delas constam no Quadro 1 a seguir:



QUADRO 1 - Vinhetas Comerciais selecionadas para a análise

Filme	Título do Filme no YouTube®	Link para Acesso no YouTube®	Data do Acesso
Filme A	O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!	https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk	20/02/2017
Filme B	Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!	https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q	20/02/2017
Filme C	O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!	https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY	20/02/2017

Fonte: Canal Oficial do Ministério da Educação – MEC, no YouTube®: <https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA> Acesso em 20/02/2017.

Os títulos das vinhetas consistem todos em proposições afirmativas e imperativas, e já sinalizam para falácias e sofismas, isso significa que os argumentos apresentados nas proposições afirmativas e imperativas dos títulos se apoiam no poder da retórica de persuasão e não necessariamente em argumentos que apresentem uma racionalidade crítica capaz de validar o novo Ensino Médio como um avanço para a consolidação de uma Educação Básica de qualidade.

Além dos títulos, observa-se também o discurso em torno de que o novo Ensino Médio será mais atrativo, aspectos estes que aparecem também nos fragmentos iniciais das três vinhetas, conforme o Quadro 2 apresenta:

QUADRO 2 - Fragmentos Iniciais das Vinhetas Comerciais selecionadas para a análise

Filme	Fragmentos Iniciais	Link para Acesso no YouTube®	Data do Acesso
Filme A	- “Ah! Amiga, eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa que não tem muita ligação como que eu desejo pro meu futuro, pra minha vida.	https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk	20/02/2017



	- “É cansativo mesmo. E acaba desestimulando a gente. É, mas isso vai mudar, né? O novo Ensino Médio, ele tem tudo para ser mais estimulante, mais compatível com o que a gente deseja.”		
Filme B	- “É a proposta do novo Ensino Médio tá dando o que falar! O ensino tem tudo para ficar mais estimulante, e com mais liberdade pra gente escolher o nosso futuro”.	https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q	20/02/2017
Filme C	- “Sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro. Com o novo Ensino Médio o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo. [...] - tá aqui, ó. O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra poder nos aprofundar nos estudos, né?! Tem linguagens, matemática, ciências humanas ou ciências da natureza. Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo para o meu futuro!”	https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY	20/02/2017

Fonte: Canal Oficial do Ministério da Educação – MEC, no YouTube®: <https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA> Acesso em 20/02/2017.

Conforme fora dito anteriormente nos títulos das vinhetas apresenta-se fortemente a retórica da persuasão baseada em argumentos afetivos, o que aparece novamente nos fragmentos iniciais das três vinhetas.

O poder da retórica na construção dos sofismas e falácias é apontado desde a filosofia antiga grega, Platão (1989, p. 459), por exemplo, já afirmava que “não precisa conhecer a realidade das coisas, basta-lhe certo procedimento de persuasão por si inventado para que pareça diante dos ignorantes mais sábia que os sábios”. Aristóteles (1982, p. 33) também apresenta considerações sobre o poder da retórica, pois entende que “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função”.



Nessa direção, a retórica apoiada nas falácias e sofismas mediada pelos meios de comunicação de massa, consiste num suporte com grande espectro de ação na dominação e no controle político e ideológico da população, construindo verdades que distorcem o real.

Ao vender a propaganda de que “O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!” e “Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!”, busca convencer o público por meio do uso falacioso dos argumentos afetivos que o novo ensino médio é a solução para a educação, no entanto, não utiliza de argumentos válidos logicamente que fundamentem a premissa de que a educação e todos os processos pedagógicos que permeiam a educação escolarizada irão de fato apresentar maior qualidade na formação básica dos estudantes.

Ressalta-se que ao apresentar um ensino “mais estimulante e compatível com a realidade”; a promessa de que os jovens poderão “decidir o seu futuro” e no título do filme C “O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!”, a propaganda desqualifica a organização e o formato do Ensino Médio implementado até então e sinaliza que seu principal público são os jovens e adolescentes, ou seja, por meio dos argumentos afetivos a possibilidade de persuasão dos jovens para que sendo eles conquistados e apoiando esta política, possivelmente seus familiares também sejam conquistados e passem a apoiar esta iniciativa antidemocrática - pois foi implementada via Medida Provisória.

Isto sinaliza ainda mais, para a necessidade da propaganda, e enfatiza que a iniciativa de reformular o Ensino Médio não partiu da população, pois se faz necessária a propaganda para a conquista e persuasão da massa, aceitação e apoio desta iniciativa.

Esta constatação da conquista e persuasão dos jovens com argumentos falaciosos também já se apresenta na crítica de Sócrates e Platão aos sofismos, como retrata o pesquisador Paviani (2003, p. 40), quando diz:

Sócrates, depois de comparar o Estado a um navio conduzido por um timoneiro e com marinheiros que desejam tomar-lhe o posto, aponta as causas da degeneração da filosofia e explica os motivos que levam



as pessoas a considerar os filósofos inúteis. Denuncia então o ensinamento mercenário dos sofistas que, percorrendo as cidades, corrompem os jovens inclinados às multidões, e com seus discursos, confundem o belo e o feio, o justo e o injusto, a essência e a aparência. Para eles, o bom é o que a maioria gosta. Nessa inversão de valores é natural que os verdadeiros filósofos sejam criticados pelas multidões. Assim, o descrédito da filosofia deve-se aos falsos filósofos, aqueles que trabalham com sofismas, com argumentos enganadores. O filósofo vive no meio das feras, enfrenta dificuldades e, sozinho, não consegue concorrer com os sofistas.

Sócrates discute a problemática da degeneração da filosofia e desvalorização dos filósofos na Grécia antiga e a problemática dos discursos dos sofistas que confundiam as interpretações do real.

Partindo-se desta reflexão é possível compreender a forma como as propagandas no Novo Ensino Médio confundem a compreensão dos sujeitos e a sua percepção do real, ou seja, “confundem o belo e o feio, o justo e o injusto, a essência e a aparência” (PAVIANI, 2003, p. 40), por exemplo, algumas vinhetas terminam com a seguinte expressão: “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova!”, esta afirmação toma a dimensão do conhecimento em torno da proposta como o que valida a sua intencionalidade e despreza a dimensão crítica sobre a própria proposta de reforma. A expressão apresentada também encontra ressonância com o fragmento final da citação do Paviani (2003, p. 40):

Nessa inversão de valores é natural que os verdadeiros filósofos sejam criticados pelas multidões. Assim, o descrédito da filosofia deve-se aos falsos filósofos, aqueles que trabalham com sofismas, com argumentos enganadores. O filósofo vive no meio das feras, enfrenta dificuldades e, sozinho, não consegue concorrer com os sofistas.

Com isto, observa-se claramente a organização do discurso falacioso, ao mesmo tempo em que a propaganda legítima com argumentos relacionados às emoções o sucesso da nova proposta, pois o “Novo Ensino Médio é estimulante [...]; Vai melhorar a Educação [...]; ajuda a decidir sobre o futuro [...]”; também colocam em detrimento as pesquisas brasileiras em torno das áreas de Educação,



Ensino, Filosofia e Ciências Humanas, pois as distintas Associações Nacionais que congregam os pesquisadores (ABRAPEC⁵⁵; ANPEd⁵⁶; ANPOF⁵⁷; SBEnBio⁵⁸; SBS⁵⁹; entre outras) se posicionaram contra a Medida Provisória.

As associações supracitadas apresentaram pareceres justificando o posicionamento dos coletivos dos pesquisadores, mas frente a isso, imperativamente a propaganda afirma: “Novo Ensino Médio quem conhece aprova!”.

⁵⁵ Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Carta de Repúdio a Medida Provisória 746/2016. <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/> Acesso em: 21/03/2017.

⁵⁶ Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 21/03/2017.

⁵⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Documentos referentes ao posicionamento da ANPOF e a Reforma do Ensino Médio. <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1084-diretoria-da-anpof-vai-ao-senado-acompanhar-votacao-da-mp-746> Acesso em: 21/03/2017.

<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/1003-nota-sobre-as-ocupacoes-estudantis> Acesso em: 21/03/2017.

<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/859-da-obrigatoriedade-a-identidade-um-apelo-a-maioridade-da-filosofia-no-ensino-medio> Acesso em: 21/03/2017.

<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/836-sobre-filosofia-no-ensino-medio>. Acesso em: 21/03/2017.

⁵⁸ Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Nota da Diretoria Executiva Nacional da SBEnBio sobre a reforma do Ensino Médio. <http://www.sbenbio.org.br/blog/nota-da-diretoria-executiva-nacional-da-sbenbio-sobre-a-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 21/03/2017.

⁵⁹ Sociedade Brasileira de Sociologia. Nota sobre a Reforma do Ensino Médio. <http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73> Acesso em: 21/03/2017.



Observa-se que acadêmico-cientificamente os principais pesquisadores das áreas e associações citadas consideram a reforma um retrocesso, uma restrição do direito a Educação Básica e ao acesso a maior expressão do conhecimento construído historicamente nas diferentes ciências. Conclui-se que não se sabe a quem a propaganda se dirige quando diz que “quem conhece aprova”, e possivelmente possa ser mais uma falácia, ou seja, “Novo Ensino Médio quem conhece aprova!”, quem conhece o quê?

Dando continuidade à análise do discurso presente nas vinhetas, optou-se por discutir também as afirmações que fazem alusão à formação dos jovens e adolescentes para o mercado de trabalho, conforme o Quadro 3 apresenta:

QUADRO 3 - Fragmentos sobre Mercado de Trabalho e Formação para o Trabalho das Vinhetas Comerciais selecionadas para a análise

Filme	Fragmentos sobre Mercado de Trabalho e Formação para o Trabalho	Link para Acesso no YouTube®	Data do Acesso
Filme A	- “A gente também vai poder optar por concluir o Ensino Médio com formação técnica profissional pra quando terminar os estudos poder trabalhar”.	https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk	20/02/2017
Filme B	- “[...] optar pela formação técnica profissional caso queira concluir o ensino e já começar a trabalhar. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro. [...]” - E pra quem precisa trabalhar cedo tem a formação técnica profissional. Ele termina o Ensino Médio e vai direto pro mercado de trabalho”.	https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLiv4Q	20/02/2017
Filme C	- “E tem uma novidade também para quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar que é a formação técnica profissional, com aulas prática e teóricas. Antes, quem queria uma formação técnica precisava cursar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado”.	https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY	20/02/2017

Fonte: Canal Oficial do Ministério da Educação – MEC, no YouTube®: <https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA>. Acesso em 20/02/2017.



O alinhamento do discurso da reforma do Ensino Médio, que neste entendimento apresenta-se mais como contrarreforma ou deforma do Ensino Médio do que necessariamente como avanços para a Educação Básica, apresenta claramente o alinhamento com a formação para o Mercado de Trabalho no sentido de formação de capital humano e mão de obra barata e semiqualficada. Tendo em vista que não são todos os estudantes que ao término do Ensino Médio estarão inseridos no Mercado de Trabalho, mas sendo necessária assim a formação do que Marx já denominava como exército de reserva essencial para a manutenção do capitalismo, quando salienta no O Capital:

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 1979, cap. XXIII).

A manutenção do exército de reserva, que obteve acesso ao mínimo dos conhecimentos construídos historicamente por todas as ciências no novo Ensino Médio, também aponta para a função da escola e da educação como reprodutora do capital, da classe social dominante, do modelo social vigente e hegemônico.

Considerar estes aspectos reproduzidos pela educação permite-nos afirmar o poder de potencialização da desigualdade social permeada por este modelo, pois os jovens e adolescentes o exército de reserva estará preparado para o trabalho técnico/manual, enquanto o acesso à formação para o trabalho intelectual em outras instâncias de reprodução dos conhecimentos estará segmentado para outra classe, o que sinaliza também para a divisão social do trabalho.

Não iremos aprofundar aqui as questões pertinentes à divisão social do trabalho e as especificidades do trabalho manual e do trabalho intelectual, mas apenas atentar para a inviabilização do acesso das classes mais empobrecidas a Educação Superior, por exemplo; e a



amplitude dos conhecimentos historicamente construídos e o aumento da desigualdade social, conforme Tonet (2016, p. 126) aponta quando diz que “uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela”.

Ainda na discussão em torno do discurso das vinhetas, conforme o Quadro 3 apresentado anteriormente, também nos chama a atenção a seguinte afirmação: “E pra quem precisa trabalhar cedo tem a formação técnica profissional”, partindo-se desta afirmação podemos nos questionar: Que jovens e adolescentes precisam sair ou nem terminar a Educação Básica e já precisam trabalhar? E, ainda mais, quantos dos jovens e adolescentes brasileiros já trabalham durante o Ensino Médio e/ou abandonam ou são abandonados pelas Instituições Escolares por ocasião do Mercado de Trabalho? Estas questões retóricas precisam nos levar a pensar e questionar como as Políticas de Educação do governo Temer têm balizado e gestado estas políticas, em especial a deforma do Ensino Médio, para que a população tenha claros os porquês das propagandas e os porquês da reforma, e que Modelo de Sociedade está pautado nestas iniciativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo consistiu em analisar os discursos que estão subjacentes às propagandas do ‘novo’ Ensino Médio produzidas pelo Ministério da Educação do Brasil. Com a transcrição e análise qualitativa dos discursos veiculados a partir dos referenciais do método do Materialismo Histórico Dialético, foi possível constatar:

(1) o uso das propagandas políticas como meio e produtos culturais utilizados para conseguir o apoio das massas e conquistar a população para os programas, projetos e ideologias políticas de governo;



(2) discursos estratégicos para legitimar e reforçar as iniciativas do governo por meio do controle político do que é mediado, construindo imagens do real que distorcem a realidade concreta;

(3) o uso predominante da retórica e de argumentos afetivos;

(4) o alinhamento da formação para o Mercado de Trabalho no sentido de formação de capital humano e mão de obra barata, semiqualficada, exército de reserva.

O estudo não esgota as discussões sobre o discurso mediado pelas propagandas, mas conclui-se este texto com a emergência de pensar e questionar como as Políticas de Educação do governo Temer têm balizado e gestado as políticas pra a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, para que a população tenha claros os porquês das propagandas e os porquês da reforma, e que Modelo de Sociedade está pautado nestas iniciativas e formas de reprodução social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2ª ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARISTÓTELES. **A arte retórica e a arte poética**. São Paulo: Difusão Européia, 1982.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro



de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2016.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo como slogan do capital**. In: EVANGELISTA, O. (Org.) O que revelam os slogans na política educacional. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. “**A Lei Geral da Acumulação Capitalista**” (cap. XXIII), In: O Capital (Livro Primeiro, vol. II). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979 (pp. 712-827).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAVIANI, J. **Platão e A República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PLATÃO. **Górgias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: O AVANÇO DAS
POLÍTICAS NEOLIBERAIS E OS ATAQUES À
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Regis Clemente da Costa

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p163-202





A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ: O AVANÇO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E OS ATAQUES À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Regis Clemente da Costa ⁶⁰

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o avanço das políticas neoliberais no Brasil, a reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e sua implementação no Estado do Paraná, destacando os impactos para a educação pública e para a Educação do Campo. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência teórica o método materialista histórico e dialético. A Reforma do Ensino Médio foi pautada pelas políticas neoliberais e pelos grupos empresariais, atende às imposições do capital e do mercado, atacando frontalmente a perspectiva de formação e de emancipação humana. Infere-se que o projeto de Educação do Campo não é fruto de reformas educacionais, mas de lutas e de conquistas protagonizadas pelos povos do campo no contexto da luta pela terra que se efetivaram em políticas públicas. Nas lutas e nas construções históricas do projeto emancipatório da Educação do Campo, residem as possibilidades de resistência e de enfrentamento ao projeto neoliberal de educação.

Palavras-chave: Políticas neoliberais. Reforma do Ensino Médio. Educação do Campo.

⁶⁰ Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* rclimentecosta@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-6914-039X>. Artigo originalmente publicado na **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21592.002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>.



1 INTRODUÇÃO

O ano de 2016 marca a história da política brasileira com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, por meio de um golpe. De 2016 a 2018, a Presidência da República foi ocupada por Michel Temer, até então, vice-presidente. Adepto das políticas neoliberais, nos primeiros dias de seu governo, Temer iniciou uma série de reformas do Estado, dentre elas, a Reforma do Ensino Médio, decretada por meio da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b), poucos dias após sua posse. Posteriormente, essa Medida Provisória foi aprovada como Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual alterou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2021).

O texto da Reforma do Ensino Médio – Lei Nº 13.415/2017 – preconizou as alterações na LDB – Lei Nº 9.394/1996 – e, em seu artigo Art. 12, determinou os prazos para que os sistemas de ensino estabelecessem o cronograma de implementação dessas alterações (BRASIL, 2017). Esses prazos foram condicionados à publicação e à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida em 2018. No Estado do Paraná, a implementação da reforma teve início no ano de 2022, com a publicação de alguns documentos em 2020 e 2021.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o avanço das políticas neoliberais no Brasil, a reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) e sua implementação no Estado do Paraná, destacando os impactos para a educação pública e para a Educação do Campo. Esta pesquisa é documental e bibliográfica e tem como referência teórica o método materialista histórico e dialético. Ela se insere no campo de estudo das políticas educacionais com foco nos documentos normativos pertinentes à Reforma do Ensino Médio e nos documentos do Governo do Estado do Paraná referentes à implementação da reforma nesse estado. A pesquisa embasa-se em Anderson (1995), Caldart (2004, 2019, 2021), Carnoy (1984), Freitas (2018), Frigotto (2012, 2021), Kolling, Nery e Molina (1999), Mészáros (2008), Peroni (2013), Silva e Araújo (2021), Silva, Barbosa e Körbes (2022) e Souza (2020).



Parte-se da compreensão de que a concepção de Educação do Campo foi produzida no movimento prático e na reflexão teórica, que não é óbvia e nem dada, mas construída em meio às disputas nas relações sociais onde ela está inserida e é efetivada (CALDART, 2021). Uma concepção de educação com forte ligação entre a escola e a vida, pautada nas e pelas lutas dos movimentos sociais do campo, construída, coletivamente, ao longo das últimas duas décadas no Brasil, e praticada pelos sujeitos do e no campo, centrada na formação omnilateral⁶¹ e na emancipação humana⁶².

O avanço das políticas neoliberais no Brasil, o desmonte das políticas sociais e das políticas públicas e a imposição de reformas educacionais, principalmente a Reforma do Ensino Médio aprovada no ano de 2017, atingem diretamente a educação pública. Em específico, atinge a Educação do Campo, sua concepção e seus processos construídos e em construção. Portanto, as discussões deste texto estão centradas nas abordagens sobre:

1. As políticas neoliberais no Brasil e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer.
2. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná e os ataques à Educação do Campo.

⁶¹ “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*” (FRIGOTTO, 2012, p. 267, grifo do autor).

⁶² Esse conceito está embasado nas concepções teóricas e práticas de Marx e Engels. Trata-se de um processo histórico em construção de superação de todas as formas de alienação, exploração e dominação de classe ou grupos sobre outros e a instauração das relações sociais em que o livre desenvolvimento solidário e cooperativo de cada um signifique o desenvolvimento de todos. Consiste em que os seres humanos sejam livres e senhores do seu destino, de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história (FRIGOTTO, 2021; TONET, 2012).



Importante justificar que, nos documentos referentes à implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná, a matriz curricular direcionada ao Ensino Médio nas Escolas do Campo é a mesma das escolas regulares de acordo com a Instrução Normativa Nº 009/2022 (PARANÁ, 2022a), em vigor no ano de 2023. Nessa instrução, as Escolas de Acampamentos e Assentamentos são contempladas com uma matriz própria, assim como as Escolas das Ilhas, Escolas Quilombolas e Escolas Indígenas.

Nesse sentido, considera-se oportuno frisar que os estudos e as análises contidos neste artigo se referem à Educação do Campo e aos documentos e à matriz curricular referente às Escolas do Campo de acordo com a definição da Secretaria da Educação do Paraná – SEED/PR (PARANÁ, 2022a).

Faz-se necessário também mencionar que a construção da concepção e das práticas de Educação do Campo e das Escolas do Campo estão marcadas pelas ações dos movimentos sociais vinculados à luta pela terra no Brasil, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, a organização curricular que separa as Escolas do Campo das Escolas de Acampamentos e Assentamentos requer outros estudos, pois vai muito além de somente atender as especificidades dessas escolas.

Dadas as considerações iniciais, destaca-se que este trabalho busca contribuir com a compreensão do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná e com os estudos, os debates, as reflexões, as lutas e as resistências acerca da educação pública no Estado, mais especificamente da Educação do Campo.

2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER

A Reforma do Ensino Médio foi decretada por meio da Medida Provisória Nº 746/2016 pelo Presidente Michel Temer, em setembro de 2016, dias após o golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República e, na sequência, aprovada como Lei Nº



13.415/2017. O mandato de Michel Temer durou pouco mais de dois anos, mas esse tempo foi suficiente para que seu Governo aprovasse uma série de reformas do Estado, propaladas como solução para corrigir os problemas oriundos do funcionamento do sistema capitalista.

Mészáros (2008), ao abordar o tema das reformas do Estado, aponta que o sistema capitalista se utiliza desses meios para realizar ajustes e corrigir defeitos na ordem estabelecida e manter intacta a estrutura fundamental da sociedade. Isso, no entanto, é uma contradição desse sistema, pois ele é irreformável. Segundo ele, é necessário “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Dessa forma, ao propor-se a abordagem da implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio, concorda-se com Carnoy (1984, p. 19) quando afirma que “por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental”. Nessa perspectiva, Peroni (2013) destaca que é importante analisar a política educacional no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserido em um movimento maior do capitalismo e dos avanços do neoliberalismo e da globalização financeira e da reestruturação produtiva que redefiniram as fronteiras entre o público e o privado.

Ademais, de acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), é necessário olhar a Educação do Campo voltada para a conjuntura política e econômica, pois ela “nasceu não olhando só para si. Ver o sentido do que ocorre ‘lá fora’ tem a ver conosco. Mas, não é só porque o ‘ambiente externo’ nos influencia. A verdade é que a história dos processos educativos se dá, fundamentalmente, nos espaços de contradição da sociedade” (FONEC, 2017, p. 2-3).

Nesse contexto, Caldart (2019, p. 68) aponta que “o crescente esvaziamento do espaço público, o fortalecimento das políticas neoliberais de privatização da educação e a perversidade de suas ferramentas ideológicas têm exigido análises mais acuradas”. A autora enfatiza também o desafio político do momento atual e reforça a importância do estudo a fim de entender melhor “os meandros de atuação do Estado no projeto capitalista de configuração neoliberal e



como isso se traduz hoje nas chamadas ‘reformas empresariais da educação’, quais as origens dessas reformas, e que transformações produzem na forma da classe trabalhadora lutar e organizar sua resistência” (CALDART, 2019, p. 68).

As origens do neoliberalismo remontam à crise da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, e a necessidade de repensar-se o liberalismo clássico. Para isso, em 1947, foi fundada a Sociedade Mont Pèlerin com a finalidade de atuar em defesa do livre mercado. Friedrich Hayek, juntamente ao também austríaco Ludwig von Mises e os estadunidenses George Stigler e Milton Friedman, são considerados alguns dos principais formuladores dessa corrente que se difundiu dos anos de 1930 até 1970. Segundo Anderson (1995, p. 9), o texto de origem do neoliberalismo é: “O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944”.

No período em que os neoliberais difundiam suas ideias, o mundo experimentava o modelo denominado Estado de Bem-Estar Social, ou keinesianismo, baseado na defesa de uma maior intervenção do Estado nas questões econômicas e em uma concepção desenvolvimentista, surgida no Pós-Segunda Guerra Mundial (ANDERSON, 1995). No entanto, o modelo keinesiano passou a ser duramente criticado e responsabilizado pela crise econômica que se abateu em diversos países, devido à crise do petróleo e de outros problemas econômicos, na década de 1970. Diante da crise, de acordo com a concepção neoliberal, a solução seria a reforma do Estado. Essa reforma se justifica, uma vez que o problema da crise está no Estado e se deve à intervenção estatal na economia, à garantia dos direitos sociais, às políticas sociais, às políticas públicas, isentando qualquer responsabilidade do capital pela crise.

Na América Latina, as políticas neoliberais avançaram após o Consenso de Washington, que foi um encontro realizado no ano de 1989, nos Estados Unidos, com o objetivo de discutir o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. No Brasil, a agenda neoliberal teve início com o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e foi seguida pelos mandatos dos Presidentes Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).



A primeira onda neoliberal na América Latina esgotou-se na década de 1990. No Brasil, a ascensão de governos progressistas, ocorrida a partir de 2003, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e com a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), criou-se a ilusão de que o neoliberalismo havia passado (FREITAS, 2018). Essa ilusão produziu, também, outro efeito, quando o Presidente Michel Temer assumiu o poder em 2016 e, de maneira rápida e antidemocrática, realizou as reformas no Estado. Segundo Freitas (2018, p. 14): “Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado”.

As ações do Governo Temer, no entanto, não eram novidade. Elas foram anunciadas pelo seu partido, o então chamado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e pela Fundação Ulysses Guimarães, no ano de 2015, por meio de um programa intitulado “Uma ponte para o futuro” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015). Com base nesse programa, foram retomadas as políticas neoliberais, com a ampliação da participação e da interferência direta do mercado nos rumos das políticas governamentais.

As políticas neoliberais, adotadas por Temer, interromperam alguns avanços conquistados pela adoção das políticas na perspectiva do Estado de Bem-Estar Social, a partir dos anos de 2003, nos mandatos dos Presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). As tentativas de fazer avançar a adoção das políticas neoliberais no Brasil ampliaram-se no contexto do Governo da Presidenta Dilma, a ponto de seu segundo mandato ser interrompido em 2016⁶³, entre outras questões, devido a fatores de ordem econômica que contrariavam interesses de grandes grupos empresariais, como aponta Singer (2018). Logo que assumiu a presidência, Michel Temer implementou uma série de reformas, entre elas, a Reforma do Ensino Médio, a promulgação da BNCC e a

⁶³ O golpe que destituiu a Presidenta Dilma é abordado em obras como *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*, de Jinkings, Doria e Cleto (2016); *A resistência ao Golpe de 2016* (PRONER et al., 2016); *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*, de Santos (2017); *Crise e golpe*, de Mascaro (2018), dentre outras.



aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os investimentos públicos por 20 anos no país (BRASIL, 2016a).

No Governo da Presidenta Dilma, aconteceram discussões referentes à Reforma do Ensino Médio, por meio do Projeto de Lei Nº 6.840, de 2013 (BRASIL, 2013), porém o último parecer sobre esse Projeto foi emitido no dia 16 de dezembro de 2014. Ao retomar esse tema, Michel Temer o fez por meio da Medida Provisória Nº 746/2016 (BRASIL, 2016b). Conforme os estudos de Costa (2020a), ao decretar as mudanças no Ensino Médio brasileiro por meio da Medida Provisória e não permitir a participação popular, o Presidente Michel Temer desconsiderou o processo democrático, excluiu estudantes, professores e pesquisadores da área e trouxe segmentos da sociedade ligados aos empresários para elaborar, coordenar e executar a reforma.

As ações do Governo Temer evidenciaram, de maneira direta, a participação e a interferência do mercado a partir da atuação dos grupos empresariais, representados por institutos e fundações, na aprovação da BNCC e na Reforma do Ensino Médio. O Movimento Pela Base teve grande inserção nesse processo. Esse Movimento é formado por empresários e se define como “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p.). O Movimento Pela Base tem como mantenedores a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Itaú Educação e Trabalho, dentre outros.

A participação dos grupos empresariais nas questões educacionais no âmbito governamental, no entanto, já acontecia nos Governos Lula e Dilma e se dava, principalmente, com o Movimento Todos pela Educação⁶⁴, criado no ano de 2006. Entretanto, no contexto do Governo Temer, essa participação se ampliou significativamente. Uma das pautas do Todos pela Educação é fazer *advocacy*, ou seja,

⁶⁴ A atuação do Movimento Todos pela Educação é analisada na tese de Deitos (2019) intitulada A hegemonia empresarial na educação brasileira: uma análise do Movimento Todos pela Educação, dentre outros trabalhos.



interferir nas ações do Estado, incidir na formulação e na implementação das políticas educacionais, com base na concepção dos grupos empresariais que sustentam o movimento.

Assim como o Movimento Pela Base, o Movimento Todos Pela Educação é mantido por algumas das maiores empresas do Brasil e do mundo, como bancos privados, empresas ligadas ao mercado financeiro, como a B3, empresas ligadas ao agronegócio, empresas aéreas, montadoras de veículos, área de telefonia, de mineração e, até mesmo, do ramo de *delivery* de comida e mercado, como o caso da *iFood* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Ao abordar a interferência dos empresários nas questões educacionais, Freitas (2018, p. 29) assevera que a educação “[...] está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização”. A participação dos empresários pode ser constatada tanto na elaboração da BNCC quanto da Reforma do Ensino Médio e dos seus objetivos, nas finalidades, na concepção política e ideológica das políticas educacionais, alinhadas exclusivamente aos seus interesses. Nesse sentido, o planejamento educacional deve incluir os vários segmentos da sociedade. Como aponta Freitas (2018, p. 131), “tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma ‘boa educação’”.

Diante do avanço das políticas neoliberais e da ampliação da participação e da interferência dos empresários nas decisões referentes às políticas educacionais, foi tolhida a participação dos estudantes, professores, estudiosos e pesquisadores do tema nas discussões, na elaboração e na aprovação da Reforma do Ensino Médio. Esse processo antidemocrático e antipopular, empregado pelo Governo Temer, insere-se no contexto mais amplo do autoritarismo neoliberal e do golpe de Estado em 2016.

Historicamente, os principais pensadores do neoliberalismo, como Friedrich August von Hayek, Milton Friedman, James McGill Buchanan Jr., foram entusiastas de ditaduras como a do Chile, sob o



comando do ditador Augusto Pinochet. Anderson (1995, p. 19) afirma que esse regime foi “[...] o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos”. Anderson (1995, p. 19) destaca ainda que “a democracia em si mesma - como explicava incansavelmente Hayek - jamais havia sido um valor central do neoliberalismo”.

A perspectiva neoliberal entende a democracia como um empecilho aos interesses do mercado com base falsa na ideia de que atender as demandas sociais pautadas pelos cidadãos conflita com os interesses do mercado, limita o lucro, impede a economia de crescer (COSTA, 2022). Em se tratando da tramitação das reformas do Estado no Governo Temer, elas são perpassadas pelo caráter autoritário, conforme demonstrado.

Entretanto, à revelia do autoritarismo de Temer e de seus apoiadores, os movimentos sociais, sindicatos, juntamente a estudantes se manifestaram contrários à imposição da Reforma do Ensino Médio e à aprovação da Emenda Constitucional Nº 95/2016 que congelou os investimentos em educação por 20 anos (BRASIL, 2016a). Uma das principais ações nesse contexto foi desencadeada pelos movimentos estudantis, que ocuparam milhares de escolas e universidades em todo o país, como aponta a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2016).

No caso da Reforma do Ensino Médio, a Medida Provisória Nº 746/2016, dentre outras alterações, retirava as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Espanhol do currículo. A partir das mobilizações, elas foram incluídas no texto da Lei Nº 13.415/2017, em seu Art. 35-A, com a seguinte redação “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 1). A reforma representou retrocesso à educação como um todo, no entanto, algumas áreas do conhecimento foram mais afetadas, como das disciplinas da área de Humanas que se tornaram opcionais, de acordo com a Lei (BRASIL, 2017).



Outros retrocessos em relação à Reforma do Ensino Médio podem ser constatados nos posicionamentos do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em estudos de pesquisadores da área como os que foram publicados na Revista Trabalho Necessário, na edição intitulada *A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia* (v. 19, n. 39, 2021). Nessa publicação, a revista destaca em seu Editorial que:

No campo da educação, as Reformas em todos os seus níveis e modalidades, principalmente a Reforma do Ensino Médio; a BNCC–Base Nacional Curricular Comum e a BNCF–Base Nacional Comum da Formação Docente; a Política Nacional dos Livros Didáticos e a Política Nacional de Alfabetização, que entendem a formação de crianças, dos jovens estudantes e dos trabalhadores da educação como mero executores do projeto do capital, representam um grande retrocesso, pois aquilo que é considerado um bem comum pode ser destruído (ANTUNES; RODRIGUES e TIRIBA, 2021, p. 3).

Na mesma linha, a Revista Retratos da Escola publicou o dossiê *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados* (v. 16, n. 35, 2022) e destaca a publicação de outros dois dossiês a partir de 2017, que, além de apontar os retrocessos, aponta também a necessidade de revogação da Lei Nº 13.415/2017.

O dossiê que publicamos nesta edição (v.16, n.35), *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados*, completa uma tríade iniciada com outros dois: *A reforma do Ensino Médio em questão* (v.11, n.20, 2017) e *O que esperar do Novo Ensino Médio?* (v.16, n.34, 2022). Com essas publicações, revela-se, cada vez mais, uma potente e justificada crítica, pela não aceitação da legislação que impõe o chamado Novo Ensino Médio – NEM. (COMITÊ EDITORIAL, 2022, p. 263, grifos do autor).

Nesse dossiê, Silva e Araújo (2021) afirmam que:

Passados mais de quatro anos da publicação da medida provisória, o cenário da implementação da reforma indica claramente um conjunto de retrocessos e de perdas de direitos, sobretudo quando analisamos as experiências



das chamadas escolas-piloto criadas por meio de indução ao “Novo Ensino Médio”. Foram 20 as unidades da federação que aderiram ao Programa criado pela Portaria 649/18. As primeiras iniciativas da reforma indicam semelhanças entre as diferentes redes estaduais, dentre elas a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, e a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, além da realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna (SILVA e ARAÚJO, 2021, p. 7).

Os retrocessos apontados nos estudos sobre a Lei Nº 13.415/2017 também são observados nos estudos sobre a regulamentação das bases curriculares do chamado Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Conforme apontam Silva, Barbosa e Körbes (2022):

As conclusões assinalam uma política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matiz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência e a realização de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro (SILVA; BARBOSA e KÖRBES, 2022, p. 399-400).

Nesse ínterim, a Reforma do Ensino Médio impacta também a Educação do Campo, uma vez que essa concepção de educação desenvolveu, ao longo das últimas décadas, conhecimentos e práticas voltadas aos sujeitos do campo, no sentido de construir uma educação integral do ser humano, uma educação na perspectiva da transformação social que se contraponha aos interesses do capital.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ E OS ATAQUES À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, no Brasil, efetivou-se, principalmente, a partir da atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo iniciado nos anos finais da década de 1990. Um marco nesse processo



foi a realização da 1ª Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo MST, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo Internacional de Emergência para Crianças das Nações Unidas (Unicef) e pela Universidade de Brasília (UnB), que tinha como objetivo dar continuidade à reflexão e à mobilização em torno da elaboração de uma proposta educacional específica para o campo.

Para Kolling, Nery e Molina (1999):

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY e MOLINA. 1999, p. 28-29).

Segundo Souza (2020), a Educação do Campo é:

[...] a materialização das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, na forma de políticas educacionais que se desdobram nas frentes da formação inicial e continuada de professores, criação de diversos programas governamentais e financiamento da educação e da produção científica, entre outras frentes (SOUZA, 2020, p. 2).

A luta em torno da Educação do Campo pressupõe a luta por políticas públicas, a fim de garantir aos trabalhadores do campo o direito à educação no e do campo. “Não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo; ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 29).

Caldart (2004, p. 12) corrobora com essa assertiva e destaca que a “[...] proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das



trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. A Educação do Campo busca, a partir da práxis educativa, a efetivação do acesso dos sujeitos do campo ao conhecimento historicamente acumulado, à formação integral, com vistas à emancipação humana, não como horizonte a ser alcançado, mas como processo em construção.

Seguindo as determinações da Lei da Reforma do Ensino Médio, no ano de 2020 a SEED/PR deu os primeiros passos rumo à implementação da reforma com a publicação de Instruções Normativas com essa finalidade. Entre as primeiras publicações, está a Instrução Normativa N° 011/2020 – Deduc/DPGE/⁶⁵SEED (PARANÁ, 2020), no dia 16 de dezembro de 2020, válida para o ano letivo de 2021.

Nos anos seguintes, a SEED/PR, publicou, dentre outros documentos, a Instrução Normativa Conjunta N° 008/2021 – Deduc/DPGE/SEED, publicada em 17 de dezembro de 2021 (PARANÁ, 2021a), e a Instrução Normativa Conjunta n° 009/2022⁶⁶ – Deduc/DPGE/SEED, publicada em 22 de dezembro de 2022 (PARANÁ, 2022a); o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021 (volumes 1, 2 e 3) (PARANÁ, 2021b, 2021c, 2021d); a Formação Geral Básica: Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná (PARANÁ, 2022c); e o Novo Ensino Médio Paranaense: Itinerários Formativos 2023 (PARANÁ, 2023).

Importante mencionar que a elaboração do Referencial Curricular ficou a cargo da SEED/PR e só vieram a público na ocasião da consulta pública realizada pela SEED, como aponta o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato),

⁶⁵ Deduc – Diretoria de Educação; DPGE – Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar.

⁶⁶ A Instrução Normativa N° 009/2022 revogou a Instrução Normativa N° 008/2021. Dentre outras questões, a Instrução Normativa N° 009/2022 também menciona que “[...] a **Instrução Normativa Conjunta n.º 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED**, que dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná, continuarão em vigência para as 3ª séries, no ano letivo de 2023, ficando revogadas por completo após esse período” (PARANÁ, 2022a, p. 6, grifo do autor).



entidade que representa os professores e funcionários vinculados à SEED/PR.

Nesse início de 2021, a Secretaria da Educação promoveu uma consulta on-line sobre o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio. Isso ocorreu entre os dias 2 a 28 de fevereiro. Segundo a Seed, houve mais de 2000 participações feitas a partir de um questionário que era um verdadeiro engodo, pois foi apresentado com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando assim uma falsa ideia de democratização do processo (PROPOSTA..., 2021, n.p.).

Em outra manifestação, o APP-Sindicato alerta que a Matriz Curricular não poderia ser discutida de forma isolada, mas no contexto do Projeto Político Pedagógico da Escola. A entidade aponta que sempre defendeu um Ensino Médio pautado pela construção coletiva e pelo respeito à realidade e às especificidades dos estudantes, bem como a “[...] inclusão de temas que valorizem o conhecimento científico e os modos de vida destes sujeitos e promovam uma visão crítica do mundo, sua inserção no mundo do trabalho e a participação social” (APP-SINDICATO..., 2021, n.p.).

O contexto das manifestações da APP-Sindicato sobre a limitação na participação democrática pode ser observado nos resultados da pesquisa de Silva, Barbosa e Körbes (2022), a qual aponta a ausência de participação em relação ao processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná. “[...] a pesquisa revelou que o processo de elaboração e aprovação dos referenciais e das diretrizes curriculares foi ceifado de sua dimensão democrática” (SILVA; BARBOSA e KÖRBES, 2022, p. 414).

A forma como a SEED/PR conduz a educação pública paranaense segue a lógica adotada pelo Governo Temer (2016-2018) ao fazer parceria com grupos empresariais, que se reflete no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado. Isso pode ser notado nas ações do Governador do Estado do Paraná, Carlos Roberto Massa Júnior (2019-2022), também conhecido como Ratinho Júnior, que, no primeiro mês do seu mandato, autorizou um acordo de



cooperação entre o Estado do Paraná e o Instituto Lemann⁶⁷, conforme despacho publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná no dia 9 de janeiro de 2019: “**AUTORIZO** a formalização do ACORDO DE COOPERAÇÃO, entre o ESTADO DO PARANÁ, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, e o INSTITUTO LEMANN [...]” (PARANÁ, 2019b, p. 4, grifo do autor). O Despacho enfatiza a união de esforços entre o Estado do Paraná e o Instituto Lemann para desenvolver programa de Gestão Pública.

Em notícia veiculada pelo Governo do Estado do Paraná, no dia 5 de junho de 2019, consta que “Governo e Fundação Lemann discutem parceria para rede de ensino”. Além do governador, participaram dessa reunião o Secretário da Educação do Estado do Paraná, Renato Feder, e representantes da Lemann, com o intuito de “[...] estreitar a cooperação iniciada em janeiro para melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) já em 2020” (PARANÁ, 2019a).

No bojo das ações da SEED/PR em torno do processo de elaboração dos textos, dos documentos referenciais e da implementação da Reforma do Ensino Médio, a SEED não envolveu, de forma ampla, os educadores, os estudantes, a comunidade e a equipe pedagógica, ou, quando o fez, reuniu um pequeno número de pessoas. Outro ponto que merece destaque é que as três Instruções Normativas publicadas nesse contexto aconteceram nos últimos dias do ano letivo. Por tratar-se das mudanças profundas na organização e na concepção de educação e do Ensino Médio, a estratégia de publicar tais Instruções Normativas no encerramento do ano letivo dificultou a organização dos sujeitos envolvidos com a educação pública paranaense no sentido de expressarem suas posições em relação a essas determinações ou mesmo que suas contribuições pudessem ser ouvidas e, quiçá, acatadas.

Ao analisar o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná de 2021 (PARANÁ, 2021b), chama atenção a fundamentação teórica desse documento quando cita ideias e obras de

⁶⁷ A Fundação Lemann foi criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, proprietário e sócio de empresas do ramo alimentício como Ab InBev, Burger King, Tim Hortons, Kraft-Heinz e da 3G Capital, empresa de investimentos (DEITOS, 2019).



educadores e pesquisadores como Dermeval Saviani, Paulo Freire, Ricardo Antunes, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, István Mészáros, dentre outros. Entre as obras e os autores presentes no documento, podemos citar *Sobre a concepção de politecnia*, de Saviani (1989).

Como forma de explicitar a controversa utilização desses autores e suas obras nesse documento, recorreremos a Frigotto (2012, p. 279), que, ao referir-se à politecnia, destaca que esse conceito se contrapõe “à visão adestradora e fragmentária de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador, hoje reafirmada pela pedagogia das competências. Nesta visão, a escola deve ensinar e educar de acordo com o que serve ao mercado”, configurando-se em uma concepção teórica, política e ideológica oposta ao que expressa a SEED/PR em seus documentos.

A apropriação das obras e das ideias de autores como Dermeval Saviani, educador e pensador que fundamenta suas discussões no pensamento de Karl Marx, de István Mészáros, intelectual marxista reconhecido internacionalmente, de Paulo Freire e de Moacir Gadotti, da perspectiva libertadora, e de outros professores, pesquisadores e pensadores da educação brasileira, evidenciam a contradição da SEED/PR e do Governo do Estado do Paraná (2019-2022) em torno da elaboração do documento e das proposições da implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. O uso das obras e das suas respectivas concepções de autores que atuam em uma perspectiva progressista, de crítica ao sistema capitalista e na elaboração e na efetivação de uma educação com base na transformação social e na emancipação humana nos documentos educacionais paranaenses, pela SEED/PR, vai na contramão das abordagens e das concepções dos autores progressistas e marxistas mencionados nos respectivos documentos.

O Governador do Paraná, Ratinho Júnior (2019-2022), adepto de práticas e de concepções empresariais, de gerencialismo, de performatividade e vinculado ao campo político, teórico e ideológico neoliberal, ao longo do seu primeiro mandato, implementou uma série



de medidas de cunho neoliberal na educação⁶⁸ pública paranaense. Essa apropriação, portanto, oculta o projeto educacional que ataca a perspectiva de educação pública, a formação dos filhos da classe trabalhadora e a transformação social, utilizando-se de conceitos da concepção progressista de educação, com bases teóricas marxistas. Ela afronta a epistemologia, a coerência teórica, relativiza as abordagens teóricas, históricas, políticas e ideológicas das correntes de pensamento presentes na Educação.

A análise das instruções normativas publicadas pela SEED/PR, a fim de efetivar a implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná permite observar que a Matriz Curricular presente na Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a) é composta pela Formação Geral Básica (FGB), pela Parte Flexível Obrigatória (PFO), as quais são ofertadas ao longo das três séries do Ensino Médio e pelos Itinerários Formativos Integrados, ofertados a partir da segunda série do Ensino Médio, quando o estudante deverá escolher: 1) o Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais; e 2) o Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ressalta-se, no entanto, que, nos Itinerários Formativos Integrados⁶⁹, a carga horária se destina às trilhas de aprendizagem ou aos temas de estudos.

Acerca da Matriz Curricular, há uma específica para as Escolas do Campo com turma única (PARANÁ, 2022a). Essa Matriz prevê apenas um Itinerário Formativo que integra as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PARANÁ, 2023). A Instrução Normativa Conjunta N° 006/2022 – Deduc/SEED (PARANÁ, 2022b)

⁶⁸ Na obra *Mercantilização da Educação Pública no Paraná: autoritarismo, violência e plataformização do ensino*, organizada por Horn et al. (2022), são abordadas diversas temáticas referentes ao projeto educacional neoliberal sob comando do Governador Ratinho Júnior (2019-2022) e da SEED/PR.

⁶⁹ Os Itinerários Formativos Integrados “[...] são destinados ao aprofundamento e ampliação da aprendizagem na área do conhecimento ou na educação profissional e tecnológica escolhida pelo estudante” (PARANÁ, 2021d, p. 19).



destaca que essa oferta é excepcional e se destina a algumas Escolas do Campo, conforme decisão do Conselho Escolar (PARANÁ, 2023).

No que diz respeito à carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Matriz Curricular presente na Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a), em vigor a partir de 2023, manteve a diminuição da carga horária de Filosofia e de Sociologia, presentes na Instrução Normativa N° 011/2020 (PARANÁ, 2020), e, também, diminuiu a carga horária das disciplinas de História e Geografia (PARANÁ, 2022a).

A diminuição no número de aulas, já em 2020, repercutiu junto aos professores, estudantes e também junto à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), que, em nota, apontou: “O desmonte da educação pública estadual no Paraná caminha a passos largos. Que a intervenção da sociedade possa reverter esta situação e o Paraná volte a ser vanguarda” (ANPOF, 2020, n.p.).

Como já apresentado, a partir da 2ª série do Ensino Médio, o estudante irá escolher um Itinerário Formativo Integrado para cursar. Caso ele decida pelo Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciência da Natureza e suas Tecnologias, a carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas será a apresentada na Tabela 1.⁷⁰

⁷⁰ Fez-se a apresentação das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa a título de comparação por serem as disciplinas com maior número de aulas. A carga horária completa das demais disciplinas e dos Itinerários Formativos Integrados pode ser conferida na Instrução Normativa Conjunta N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a).



TABELA 1 – Carga horária total no Ensino Médio da disciplina de Matemática⁷¹, Língua Portuguesa e das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas caso o estudante escolha cursar o Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias

	Formação Geral Básica (Carga horária semanal)			Itinerário Formativo Integrado (Carga horária semanal)		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Série						
Matemática	3	3	4	0	5	2
Língua Portuguesa	3	3	4	0	0	0
Filosofia	2	0	0	0	0	0
Sociologia	0	2	0	0	0	0
Geografia	2	2	0	0	0	0
História	2	2	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor conforme dados da Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a).

Em se confirmando essa escolha por parte do estudante, a disciplina de Matemática terá carga horária em total descompasso com as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. As disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas só serão ampliadas se o estudante decidir cursar o Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme se pode observar na Tabela 2.

⁷¹ Não foi incluída na Tabela 1 a disciplina de Educação Financeira, também vinculada à área de Matemática. Essa disciplina compõe a Parte Flexível Obrigatória, com duas horas-aula semanais, nas três séries do Ensino Médio.



TABELA 2 – Carga horária total no Ensino Médio da disciplina de Matemática, de Língua Portuguesa e das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas caso o estudante escolha cursar o Itinerário Formativo Integrado Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Série	Formação Geral Básica (Carga horária semanal)			Itinerário Formativo Integrado (Carga horária semanal)		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Matemática	3	3	4	0	0	0
Língua Portuguesa	3	3	4	0	2	2
Filosofia	2	0	0	0	3	0
Sociologia	0	2	0	0	0	2
Geografia	2	2	0	0	0	3
História	2	2	0	0	0	3

Fonte: Elaborada pelo autor conforme dados da Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a).

Nesse cenário, a disciplina de Filosofia amplia a carga horária para cinco horas-aula semanais e Sociologia para quatro horas-aula semanais. Para fins de comparação, mesmo com essa ampliação, essas disciplinas ainda ficam com carga horária abaixo da disciplina de Educação Financeira, com duas horas-aula semanais, ao longo das três séries do Ensino Médio.

Para as Escolas do Campo com turma única, o Itinerário Formativo Integrado inclui as quatro áreas do conhecimento. Nessa configuração, das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, somente Filosofia e História foram incluídas no itinerário.



TABELA 3 – Carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Matriz das Escolas do Campo – Turma única

Série	Formação Geral Básica (Carga horária semanal)			Itinerário Formativo Integrado (Carga horária semanal)		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Matemática	3	3	4	0	2	0
Língua Portuguesa	3	3	4	0	2	2
Filosofia	2	0	0	0	0	2
Sociologia	0	2	0	0	0	0
Geografia	2	2	0	0	0	0
História	2	2	0	0	0	2

Fonte: Elaborada pelo autor conforme dados da Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a).

No contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio, pode-se observar a retomada de práticas presentes ao longo da história da Educação no Brasil, em que algumas disciplinas da área de Humanas estiveram à mercê dos interesses políticos, ideológicos e governamentais. Devido a esses fatores, historicamente, essas disciplinas só se efetivaram no currículo da Educação brasileira quando foram garantidas por lei, como o caso das disciplinas de Filosofia e Sociologia (COSTA, 2020b).

A diminuição da carga horária das disciplinas da área de Humanas impacta o processo formativo dos estudantes e, também, as condições de trabalho dos professores, que terão que assumir aulas em várias escolas para conseguirem completar a carga horária de trabalho ou, ainda, assumir aulas em outras disciplinas. A diminuição de carga horária, conseqüentemente, impacta, também, a diminuição do número de professores contratados. Contraditoriamente, a partir de 2022, os estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio tiveram a carga horária diária ampliada de cinco para seis aulas, a fim de atender



à ampliação do número de horas do Ensino Médio, das atuais 2.400 horas-aula para 3.000 horas-aula.

Os impactos da Reforma do Ensino Médio atingem a educação pública de maneira geral, tanto as escolas urbanas como as Escolas do Campo. Segundo dados da SEED/PR, em fevereiro de 2023, o estado do Paraná contava com 521 escolas denominadas Escolas do Campo. Desse total, pouco mais de 300 escolas ofertam o Ensino Médio (PARANÁ, 2022d).

No tocante à Matriz Curricular em fase de implementação no Estado do Paraná, a Instrução Normativa N° 009/2022 (PARANÁ, 2022a) incluiu, na mesma matriz, o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio das Escolas do Campo. Nessa matriz, observa-se que os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Parte Flexível Obrigatória e Itinerário Formativo Integrado são os mesmos. No entanto, ao analisarem-se os Cadernos dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio das Escolas do Campo, publicados pela SEED/PR em 2023 (PARANÁ, 2023), e a Instrução Normativa Conjunta N° 006/2022 (PARANÁ, 2022b), é possível observar que a nomenclatura dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos Integrados também são as mesmas, porém há diferenças quando se trata das trilhas de aprendizagem ou dos temas de estudo relativos a esses componentes.

Em relação ao enfoque dado pelo Caderno dos Itinerários Formativos do Ensino Médio das Escolas do Campo (PARANÁ, 2023), merece destaque a menção a conceitos da administração empresarial, do agronegócio, a utilização do termo “rural”, tais como empresa rural, empreendedor rural, produtor rural, meio rural. É possível notar que os termos “agricultura familiar” e “agroecologia”, ostensivamente adotados pelos movimentos sociais e entidades que historicamente construíram a Educação do Campo, aparecem apenas uma vez no referido caderno, enquanto o termo “agronegócio” é mencionado 24 vezes.

A utilização dos termos “rural” e “agronegócio” no documento da SEED/PR remete-nos aos apontamentos sobre as lutas dos povos do campo para superarem o significado desses termos e as práticas neles inseridas, que submetiam os povos do campo a uma educação



domesticadora, que não os reconhecia como sujeitos de direitos, uma vez que o projeto de educação para o meio rural era pensado nas estruturas governamentais com base em um projeto econômico perverso e nocivo aos povos do campo. Portanto, ressaltamos que não se trata apenas de observar a quantidade de citações, mas à afirmação desses termos no texto.

Stauffer *et al.* (2021), em recentes discussões sobre a Educação Básica e a Agroecologia apontam o viés ideológico e político presente na concepção e nas práticas do agronegócio que visa padronizar a cultura dos educandos com a cultura do agronegócio, limitando, inclusive, que os camponeses se reconheçam como classe trabalhadora. “A escola tem se tornado, portanto, um lugar central para a socialização das relações sociais do capitalismo contemporâneo que, sobretudo nas áreas rurais, corresponde a uma formação que se subsume à lógica do agronegócio” (STAUFFER *et al.*, 2021, p. 349).

Nesse mesmo sentido, Caldart (2021) destaca que, sob a lógica capitalista, a ideologia do agronegócio distorce e tenta mascarar o significado de agricultura e de agricultor os subordinando à exploração do trabalho e da natureza, tornando-os apenas negócio. Segundo a autora,

[...] os donos dos negócios da agricultura têm feito um trabalho ideológico ostensivo para que todos acreditem – inclusive as famílias camponesas e os sujeitos coletivos da Educação do Campo – que a “evolução” da agricultura camponesa depende de sua inserção na lógica do negócio. Quando dizem “o agro é tudo” ou “somos todos agro” tentam que se creia que “tudo é agronegócio”. E que as tecnologias próprias da forma industrial capitalista, seja a dos venenos e transgênicos ou já a dos orgânicos, produzidos na mesma lógica industrial, são toda agricultura (CALDART, 2021, p. 358).

Alentejano e Egger (2021, p. 103-104) apontam que o modelo agrário baseado no agronegócio não interessa ao povo brasileiro, uma vez que “aumenta a desigualdade social, reduz empregos, contamina alimentos, trabalhadores, solos e águas para ampliar a produção de commodities controladas cada vez mais por corporações transnacionais, ao passo que a área destinada à produção da comida dos brasileiros decresce”. O modelo do agronegócio, segundo Fernandes (2012),



expropria os camponeses para expandir a monocultura e a produção de *commodities* e está ligado a processos de exclusão juntamente ao latifúndio, o qual “efetua a exclusão pela improdutividade, enquanto o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade” (FERNANDES, 2012, p. 500).

Acerca das ações de implementação da Reforma do Ensino Médio, a precarização da educação pública e os ataques à Educação do Campo já eram ponto de atenção e de discussão, desde o período da aprovação da Lei Nº 13.415/2017. Nessa conjuntura, o Fonec, em 2017, afirmava a necessidade da Educação do Campo colocar-se nas lutas nacionais em defesa da educação pública. Referindo-se ao golpe de 2016, o Fonec destaca que, diante da oportunidade do esgotamento do modelo econômico e político em curso até o Governo Dilma, “forças conservadoras nacionais, amparadas em interesses econômicos que extrapolam a Nação, reúnem as condições necessárias (mídia, aparato policial e poder judiciário, poder legislativo) para dar e consolidar o golpe” (FONEC, 2017, n. p.).

Para o Fonec (2017, n.p.), “o golpe é de despolitização da Educação: com o grito de guerra ‘Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado’ os sujeitos do campo têm elevado a Educação do Campo à esfera política. Isso está sendo desconstruído, despolitizado”. O Fórum atenta para que, diante da complexidade do real, não se aceite a sensação de terra arrasada, ou de que nada mais é possível, portanto, “nem otimismo ingênuo, nem pessimismo desmobilizador” (FONEC, 2017, n.p.).

Em relatório publicado em maio de 2022, o Fonec destaca este período da história da educação no Brasil como um dos mais graves e assume desafios e compromissos no sentido de fortalecer a articulação e a mobilização da Educação do Campo. Entre outras questões, o Fórum se posiciona sobre o contexto político, econômico e educacional atual e afirma que “[...] os anos de 2020 e 2021 foram de intensos desafios para a luta de classes e, em especial, para a Educação e, mais ainda, para a Educação do Campo” (FONEC, 2022, n.p.). Os apontamentos do Fonec, nos relatórios de 2017 e 2022, reverberam a luta histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo e reafirmam a concepção



de Educação do Campo construída desde a década de 1990 e a necessidade da mobilização, da resistência e da luta.

Em sua construção, a Educação do Campo “se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado” (CALDART, 2004, p. 18). Esse posicionamento se deve também à constatação de que, no Brasil, as políticas educacionais quando foram destinadas ao meio rural, raramente foram pensadas com os ou pelos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2004, p. 18): “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”.

Passados mais de 20 anos, os enfrentamentos continuam presentes, seja em relação àqueles decorrentes das condições capitalistas e da estrutura relacionada ao contexto agrário brasileiro, seja em função dos enfrentamentos dos últimos anos com o avanço das políticas neoliberais. Soma-se a essa discussão, a abordagem em torno das bases de construção dessa práxis educativa, pois ela surge em contraposição ao projeto capitalista de campo, pautado na exploração e na exclusão dos sujeitos do campo e, também, em contraposição às políticas educacionais do Estado pensadas por sujeitos alheios às demandas, à realidade, à história e à luta dos sujeitos do campo.

Em recentes discussões sobre a Educação do Campo, Caldart (2019) destaca a importância do entendimento da formação humana emancipatória como fundamento de construção das práticas educativas. Essa concepção se contrapõe às intenções de se reduzir a escola à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho ou para aprender sobre “habilidades socioemocionais”.

A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná e seus impactos para a Educação do Campo é pauta das entidades e dos movimentos que atuam na sua construção e defesa. No mês de junho de 2022, por ocasião da 19ª Jornada de Agroecologia, realizada em Curitiba/PR, entre os dias 22 e 26, participantes da Plenária Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas (APEC) produziram um documento com a finalidade de ser entregue à SEED/PR. O documento faz um resgate histórico da Educação do Campo, no Brasil e no estado do



Paraná, destacando que essas lutas estão, hoje, “[...] ameaçadas devido à conjuntura de desmonte da educação pública brasileira, que atinge de forma contundente as conquistas dos movimentos sociais populares, materializadas na política nacional de educação do campo” (APEC, 2022, p. 1). Os ataques à Educação do Campo colocam em risco a sua continuidade como política pública e dever do Estado, aponta o documento. Nesse sentido, são elencadas reivindicações relacionadas a temas pertinentes à Educação e aos povos do Campo, das Águas e das Florestas.

A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná, como já apontado, seguiu a lógica adotada pelo Governo Temer no contexto da Medida Provisória N° 746/2016 e da aprovação da Lei N° 13.415/2017 e não considerou a ampla participação dos sujeitos envolvidos com a educação e, quando o fez, considerou uma pequena parcela desses sujeitos como coadjuvantes. O percurso de construção e de efetivação da Educação do Campo foi marcado pelas adversidades, até porque o projeto educacional pensado pelo sistema capitalista e por seus representantes sempre foi divergente do projeto pensado, construído e efetivado, coletivamente, pelos sujeitos do campo em suas constantes lutas pela garantia de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio amplia as desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros e, por consequência, amplia também as desigualdades sociais. Ela atende estritamente as exigências do capital com a finalidade de controlar a educação e tentar neutralizar as ações que contestem o sistema capitalista. Isso vale para a perspectiva da educação em geral e, principalmente, para a Educação do Campo, a qual tem um projeto educativo voltado à formação integral do ser humano e à emancipação humana que se opõe frontalmente aos ditames capitalistas.

Ao priorizar o mercado e negligenciar a participação popular na reforma do Ensino Médio, evidenciou-se o projeto empresarial para a educação pública brasileira, promovendo o desequilíbrio entre as



áreas do conhecimento. Enfatizou-se a formação para a leitura, a escrita, os cálculos matemáticos, as competências e as habilidades e os valores do mercado.

As reformas do Estado descartam a perspectiva democrática, da participação popular e reprimem as ações que se opõem às imposições governamentais e do sistema capitalista. A voracidade do mercado é contemplada em sua integralidade, confirmando o que diz Mészáros (2008) de que a estrutura do sistema capitalista é irreformável.

A reforma aumentou a carga horária do Ensino Médio de 2.400 horas para 3.000. No Estado do Paraná, a SEED/PR criou disciplinas de teor utilitarista e até mesmo motivacional; desse modo, ampliou o currículo, mas diminuiu as perspectivas de acesso ao conhecimento científico, ao conhecimento historicamente acumulado e à formação do pensamento crítico dos filhos da classe trabalhadora ao diminuir da carga horária disciplinas fundamentais à formação humana, filosófica, sociológica, histórica, artística, estética e cultural, limitando sobremaneira a perspectiva transformadora da educação.

Essa reforma e a sua implementação também precarizaram ainda mais as condições de trabalho dos professores e tenta transformar as salas de aula em espaços de treinamentos e os professores em meros instrutores, podendo, a qualquer tempo, substituí-los pelas plataformas manuseadas por tutores, em detrimento ao processo formativo, das relações de ensino e de aprendizagem e de produção do conhecimento.

O processo de construção da Educação do Campo e suas conquistas desde a década de 1990, no Brasil, não são frutos de reformas do Estado, mas de lutas protagonizadas pelos sujeitos do campo. São ações coletivas, práxis dos movimentos sociais, comprometimento de educadores, a partir de embasamentos teóricos consistentes, como parte de lutas voltadas à construção de um projeto de transformação da sociedade com importantes avanços que se efetivaram em políticas públicas.

A práxis dos movimentos sociais em torno da elaboração e da efetivação da Educação do Campo é uma resposta ao sistema capitalista que, atrelado às heranças colonialistas, historicamente privou os povos



do campo do acesso à educação e, quando o fez, desconsiderou a história, a cultura, a memória e as lutas protagonizadas por esses sujeitos.

Para a Educação do Campo, o projeto neoliberal e a Reforma do Ensino Médio têm um peso ainda maior, tendo em vista as lutas em torno da sua construção e da forte ligação da escola com a vida dos sujeitos do campo. Esse projeto amplia fortemente a agricultura capitalista por meio do agronegócio, da produção em larga escala, da monocultura, da degradação ambiental, da produção das *comodities*, do latifúndio. Essa lógica incide diretamente na extinção de políticas públicas conquistadas pelos sujeitos do campo, no aumento da saída ou na expulsão dos povos do campo, na criminalização dos movimentos sociais, no fechamento de escolas do campo, nas nucleações ou, até mesmo, na imposição de alternativas como as séries multianos.

Esses fatores demandam atenção constante, a fim de fortalecer a luta e a resistência dos povos do campo. No contexto atual, essas lutas apontam a adoção da compreensão articulada de Educação do Campo, agroecologia e segurança alimentar como estratégia de luta diante do avanço das políticas neoliberais e dos ataques que se intensificaram após 2016 (FONEC, 2017).

As políticas neoliberais em curso no Brasil impuseram uma série de medidas autoritárias e verticalizadas que impactaram toda a sociedade. Caldart (2019) considera que a Educação do Campo está em grave perigo sob a avalanche neoliberal e que é primordial o retorno às raízes e ao conhecimento ou a retomada dos fundamentos das ações no sentido de fortalecer a Educação do Campo. É necessário, ao mesmo tempo, transformá-la e preservá-la com base nos seus próprios fundamentos.

Esses apontamentos correspondem a um dos princípios fundamentais da luta em torno da Educação do Campo, de que não basta ter escolas no campo, mas, sim, escolas do campo, escolas que vinculem seu projeto político-pedagógico às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Dada a lógica do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008), nenhuma reforma do Estado contemplará os interesses da classe



trabalhadora urbana ou dos povos do campo. Portanto, garantir a continuidade da concepção de Educação do Campo e do seu projeto de formação e emancipação humana, é tarefa dos próprios sujeitos do campo e daqueles e daquelas empenhados nessa construção.

Tal fato aponta para a necessidade da contínua mobilização da sociedade na luta em defesa da democracia, da educação pública e dos direitos sociais. No que tange à Educação do Campo, atuar na defesa da sua garantia e das conquistas efetivadas pelos sujeitos do campo expressas nos documentos que embasam essa práxis educativa, bem como dos seus acúmulos teóricos e práticos em curso nas escolas do e no campo. É nas lutas e na construção histórica do projeto emancipatório da Educação do Campo que residem as possibilidades de resistência e de enfrentamento ao projeto capitalista e neoliberal de educação.

No âmbito federal, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 1º de janeiro de 2023, foi recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais vinculadas ao Ministério da Educação. A Secadi foi extinta no mandato do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Essa retomada no âmbito federal é um passo importante para que as pautas da Educação do Campo sejam contempladas de maneira efetiva nas políticas educacionais brasileiras, mas sem perder de vista que a Educação do Campo, ao longo de sua história, não foi concessão de governos, mas construção e conquista dos povos do campo.

Nesse contexto, urge a mobilização juntamente a outros segmentos da sociedade que atuam na defesa da educação pública, em torno da revogação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC e, em uma ação coletiva, popular e democrática, com discussões aprofundadas, criar as condições para as mudanças necessárias e a garantia da educação pública e da Educação do Campo voltadas à emancipação humana e não aos interesses do mercado.



REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, R. R.; EGGER, D. da S. Agronegócio. *In*: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 97-104.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Nota pública da ANPOF contra a substituição de aulas de Filosofia, Sociologia e Artes por Educação Financeira no Paraná. **Anpof**, Brasília, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/nota-publica-da-anpof-contra-a-substituicao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-artes-por-educacao-financeira-no-parana>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANTUNES, J. L. C.; RODRIGUES, M. C. P.; TIRIBA, L. Na minha terra gira o Sol, também gira a Lua: ô, que tempo é esse, meu Deus? **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 1-5, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.50126>

APEC. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Plenária estadual da articulação paranaense por uma educação do campo, das águas e das florestas. Documento Final. **APEC**, Curitiba, 23 jun. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1H0V6bbEhGKKvaIra_JDQe164y2Rfi dXw/view. Acesso em: 5 ago. 2022.

APP-SINDICATO denuncia e elabora análise sobre mudanças na forma de oferta do Ensino Médio. **APP-Sindicato**, 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app2/app-sindicato-elabora-analise-sobre-mudancas-no-curriculo-do-ensino-medio/amp/>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 6.840, de 2013**. (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro



de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016a.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016b.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.



CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção por uma educação do campo, v. 5).

CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. *In:* MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.) **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.

CALDART, R. S. Educação do campo e agroecologia. *In:* DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 355-361.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado: base e superestrutura relações e mediações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

COMITÊ EDITORIAL. Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 263-265, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35>

COSTA, R. C. da. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. **Cadernos PET-Filosofia**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 302-329, ago. 2020a.

COSTA, R. C. **O ensino de filosofia na perspectiva da emancipação humana**. Ponta Grossa: Bagai, 2020b.

COSTA, R. C. O poder do povo versus o poder de poucos: a gestão democrática preterida pela gestão empresarial no âmbito educacional. *In:* HORN, G. *et al.* (org.). **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022. p. 46-63.

DEITOS, J. M. **A hegemonia empresarial na educação brasileira: uma análise do Movimento Todos pela Educação**. 2019. Tese



(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 498-502

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Relatório Final**. Brasília: Fonec, 2017. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Encontro-FONEC-2017-Relat%C3%B3rio-final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Resistência ativa**: a educação do campo e os desafios para 2022. Brasília: Fonec, 2022. Disponível em: <https://apecpr.com.br/resistencia-ativa-a-educ%C3%A7%C3%A3o-do-campo-e-os-desafios-para-2022-19e87ebadd3b>. Acesso em: 17 jun. 2022

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

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Emancipação humana. *In: DIAS, A. P. et al. (org.). **Dicionário de agroecologia e educação***. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 383-389.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 29 out. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.



HORN, G. *et al.* **Mercantilização da educação pública no Paraná:** autoritarismo e plataformização do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo:** memória. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MASCARO, A. L. **Crise e golpe.** São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos.** 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PARANÁ. Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná. Governo e Fundação Lemann discutem parceria para rede de ensino. **DIOE**, Curitiba, 6 jun. 2019a. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.pr.gov.br/Noticia/Governo-e-Fundacao-Lemann-discutem-parceria-para-rede-de-ensino>. Acesso em: 29 maio 2022.

PARANÁ. Despacho do Governador do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Paraná:** ano CVI, Curitiba, PR, n. 10350, p. 4, 9 jan. 2019b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED.** Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, [2020]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED – Retificada.** Dispõe



sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, [2021a]. Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf)

[01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeed_retificada.pdf). Acesso em: 1 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 1.

Curitiba: SEED, 2021b. Disponível em:

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf)

[02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf). Acesso em: 6 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 2.

Curitiba: SEED, 2021c. Disponível em:

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol2_vf.pdf)

[02/ensino_medio_referencial_curricular_vol2_vf.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol2_vf.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021**. Volume 3.

Curitiba: SEED, 2021d. Disponível em:

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol3_vf.pdf)

[02/ensino_medio_referencial_curricular_vol3_vf.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol3_vf.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba:

DEduc/DPGE/SEED, [2022a]. Disponível em:

<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d>



&uuid=@gtf-escriba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true. Acesso em: 8 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, [2022b]. Disponível em:

<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@50ec3faf-c491-479d-9896-18f84fcd85b5&emPg=true>. Acesso em: 5 jan. 2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formação Geral Básica**: Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2022c. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/ensino_medio_curriculo_formacao_geral_basica.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consulta Escolas**. Relação de Escolas por Tipo no Estado do Paraná 2022d. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/informacoes/consultasRelacaoEscolas.jsf?windowId=797>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos de Itinerários Formativos**: educação do campo - escolas do campo. Curitiba: SEED, 2023. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-02/nem_caderno_campo1.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 21, n. 47, p. 1-17, maio 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n47.2013>

PRONER, C. *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.



PROPOSTA do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio chega ao Conselho Estadual de Educação, após consulta pública da Seed.

APP-Sindicato, Curitiba, 1 abr. 2021. Disponível em:

<https://appsindicato.org.br/proposta-do-referencial-curricular-do-novo-ensino-medio-chega-ao-conselho-estadual-de-educacao-apos-consulta-publica-da-seed/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, W. G. dos. **A democracia impedida**: o Brasil no século XXI. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, M. R. da; ARAÚJO, R. M. de L. Educação na contramão da democracia – a reforma do ensino médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio/ago. 2021.

SILVA, M. R. da.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>

SINGER, A. **O Lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, p. 1-22, 2020. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>

STAUFFER, A. de B. *et al.* Educação básica e agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 348-355.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Transparência**. 2022. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2012.



UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. UBES divulga a lista das escolas ocupadas e pauta das mobilizações. **UBES**, 11 out. 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/#:~:text=A%20Uni%C3%A3o%20Brasileira%20dos%20Estudantes,escolas%20ocupadas%20chega%20a%201197>. Acesso em: 19 jun. 2022.

Capítulo 9
SUJEITOS INVISÍVEIS: A EJA NAS AÇÕES DO
GOVERNO JAIR BOLSONARO

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Rita de Cássia da Silva Oliveira

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p203-227





SUJEITOS INVISÍVEIS: A EJA NAS AÇÕES DO GOVERNO JAIR BOLSONARO

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues⁷²

Rita de Cássia da Silva Oliveira⁷³

RESUMO

As políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, na história do Brasil, na maioria das vezes, foi tratada como secundária nas agendas do Ministério da Educação. Desse modo, nas mudanças de gestão de governo federal, as plataformas eleitorais, variavelmente, apresentaram suas apostas para sanar as necessidades existentes. Alguns governos, porém, não tiveram a mesma preocupação. Seguindo essa hipótese a proposta de investigação tem como objetivo uma breve análise das Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas, mantidas, suprimidas ou omitidas na Educação de Jovens e Adultos, durante o Governo Jair Messias Bolsonaro, no período de 2019 a 2020. Para tanto, metodologia está fundamentada em estudos bibliográficos, a partir de artigos publicados em periódicos disponíveis na plataforma *SciELO* e *Google Acadêmico*, artigos publicados em eventos, algumas entrevistas de estudiosos da área, legislações e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Dentre às constatações, o estudo na gestão analisada, mostrou o esvaziamento das políticas educativas para jovens, adultos e idosos, a invisibilidade da modalidade na agenda governamental e a tentativa final de propor ações num período final de gestão, característica eleitoreira que não foi o suficiente para dar conta dos retrocessos.

Palavras-Chave: Educação. Jovens. Adultos. Políticas Públicas.

⁷² Doutora em Educação. Professora Colaboradora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO - *E-mail:* vanessarodrigues@unicentro.br

⁷³ Pós-doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. *E-mail:* soliveira@uepg.br.



1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), com necessidades previstas nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14, é uma modalidade composta por sujeitos que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria. Pessoas com histórias invisibilizadas pela negligência das políticas sociais as quais, muitas vezes, não tiveram a oportunidade, nem mesmo, de frequentar os bancos escolares. São jovens, idosos, mulheres, homens, indígenas, quilombolas, do campo. Grande parte de origem pobre.

Ao voltar aos estudos, essas pessoas encontram uma escola tão marginalizada quanto elas, com o menor orçamento do país e pouca ou nenhuma preocupação com as metodologias e formação de educadores. Mas, será que esse quadro poderia piorar? Essa pergunta será respondida no percurso do presente estudo, o qual teve como objetivo uma breve análise das

Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas, mantidas, suprimidas ou omitidas na Educação de Jovens e Adultos, durante o Governo Jair Messias Bolsonaro, no período de 2019 a 2020.

Trata-se de uma investigação bibliográfica, cujo levantamento e revisão das publicações sobre a abordagem direcionaram à análise crítica (e um pouco ácida), atualizando as informações e fortalecendo os conhecimentos na área. A base de pesquisa se pautou em artigos publicados em periódicos disponíveis na plataforma *Scielo* e *Google Acadêmico*, artigos publicados em eventos e algumas entrevistas de estudiosos da área, além de recorrer às legislações e pareceres do Conselho Nacional de Educação, os quais permitiram uma compreensão técnica dos apontamentos das obras supracitadas.

Desse modo, a escrita foi organizada em duas seções, sendo que primeira discutiu o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos nas demandas governamentais da gestão estudada, iniciando com alguns apontamentos logo após o golpe do Governo Dilma Rousseff até o final do governo Jair Messias Bolsonaro. Relata as omissões, reduções e desmontes da modalidade e o período pandêmico, envolto em negligências. A segunda seção mapeia as ações das políticas



públicas educacionais, reconhecendo a manutenção da agenda neoliberal e a discussão de um projeto de sociedade de invisibilidade do sujeito da EJA, a partir do posicionamento dos Fóruns de EJA do Brasil na análise das legislações, normas e Pareceres.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO: A EJA COMO PRÁTICA DA INVISIBILIDADE

2.1 AS OMISSÕES E DESMONTES INICIAIS

A EJA, como já apontado, possui uma história de lutas contra as negligências e omissões. Lutas que tem origem numa educação que não consegue alcançar a equidade e igualdade para todos os cidadãos e que, na tentativa de reparação, também não encontra êxito com grande parte de seus educandos. Sua existência e a permanência nas pautas das políticas públicas demonstram que, ainda, o país não conseguiu superar essa história.

O fato é que a educação, como direito humano, é um forte instrumento de sobrevivência, seja ela humana, enquanto sujeito, como também política, do processo democrático, como coletivo, como afirmação de sua cidadania. Conforme Gadotti (2013), é pela educação que o sujeito se apropria da cultura, fortalece seus direitos sociais, estabelece prioridades de ação e enfrenta os desafios da convivência humana. E é pela sua falta que, muitas dessas ações não acontecem, submetendo esse sujeito às condições de opressão que arraigadas ao contexto hegemônico, dificultam, ainda mais, a sua busca pelo seu acesso. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos é uma tentativa de superar um direito negado, mas, quando as políticas públicas cerceiam novamente esse acesso, não nega somente o direito à educação a esse sujeito, mas o seu direito de lutar por todos os outros direitos que foram negados a ele, durante o percurso de sua vida.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda



vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Há ainda um agravante neste caso: muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo, etc, não levando em conta as culturas e as linguagens locais. No caso dos indígenas, por exemplo, para tornar a EJA realmente eficaz na construção de uma sociedade multiétnica e pluralista, seria absolutamente necessária a alfabetização multicultural bilíngue (GADOTTI, 2013, p. 19-20).

Como é possível perceber, a Educação de Jovens e Adultos precisa de um olhar contextualizado historicamente e comprometido com o desenvolvimento social para que as práticas atendam a diversidade de forma responsável e libertadora. Mas, como as políticas públicas educacionais vem contribuindo para essa postura nos últimos anos? De que forma a educação nessa modalidade tem promovido uma educação que alcance todas as expectativas de seu público? Foi tentando responder essas e outras questões importantes sobre a EJA que procurou-se investigar as políticas públicas educacionais do Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, período entre 2019 a 2022, as quais impactaram diretamente nas ações educacionais dos dias atuais.

Segundo Aguiar (2021), as mudanças educacionais no cenário político brasileiro iniciam antes mesmo do início do governo em pauta. As coalizões de poder que se configuraram após o golpe do governo Dilma Rousseff, em 2016, permitiram interrupções, supressões e redirecionamentos das ações governamentais que ora estavam em curso. O curso das mudanças se dá a partir da Emenda Constitucional n. 95/2016, intitulada de PEC dos Gastos, uma medida econômica do governo Michel Temer que, ao assumir a Presidência da República, devido ao golpe, limitou por 20 anos os gastos públicos, aspecto que impacta, diretamente, nas ações que tentam atender as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O discurso de que a criação do teto de gastos seria uma possibilidade econômica de manter as contas públicas controladas e diminuir a taxa básica de juros da economia, apostando em um equilíbrio para juros menores e maiores investimento na economia, fato



que supostamente geraria mais empregos, omitiu a factualidade de que o teto também poderia afetar as políticas públicas que beneficiam as classes sociais mais vulneráveis, aumentando o abismo da desigualdade social.

Desse modo, ao longo dos anos e movimento da Gestão Michel Temer para Gestão Jair Messias Bolsonaro, foram aprovadas a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Além disso, outra medida, o Parecer CNE/CP n. 22/2019, alcançou a formação dos profissionais da educação básica no ensino superior, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a chamada BNC-Formação, uma Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Segundo Aguiar (2021, p. 620):

Essas normativas, que suscitam inúmeras críticas formuladas pela comunidade acadêmico-científica, especialmente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Currículos (AbdC) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), além de entidades sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação Básica (CNTE) e amplos segmentos da sociedade, influenciam as definições concernentes aos currículos da educação básica, à formação docente no âmbito da educação superior, à gestão escolar e à avaliação nos sistemas de ensino, configurando-se como uma contra-reforma da educação no País.

O desmonte da Educação de Jovens e Adultos, segundo Di Pierro (2019) aconteceu no início do Governo de Jair Messias Bolsonaro quando, ao nomear a equipe do Ministério da Educação, o presidente, pelo Decreto n. 9.465, dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA, responsável pela modalidade. Nessa Secretaria, também, estavam a Educação do Campo e da Educação nas Prisões. Criou-se, no lugar, duas novas secretarias,



intituladas Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

A EJA, sem uma secretaria específica, passou a ter seus educandos invisibilizados nas ações e orientações do Governo Federal. Prova disso, foi de que, em abril de 2019, ao apresentar o Decreto n. 9.765 sobre a Política Nacional de Alfabetização, a única menção sobre a EJA esteve no desenvolvimento de materiais didático pedagógicos. Di Pierro (2019) sinaliza que, diante desse trágico contexto, as organizações da sociedade civil e os representantes dos governos subnacionais, no caso da EJA, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), não puderam sequer questionar sobre a situação explanada, visto que o Decreto n. 9.759, extinguiu os conselhos de assessoramento e participação social na administração pública federal.

O crescente esvaziamento das políticas educativas para jovens, adultos e idosos a partir de 2016 e a total invisibilidade da modalidade na agenda governamental fazem parte de um grande projeto, que é manter a subordinação política, econômica e social das camadas populares e destituir a potencialidade da educação para a autonomia e a emancipação humana (BARBOSA e SILVA, 2020, p. 151).

Di Pierro (2019) concorda com as autoras ao apontar que, embora o quadro parecesse ser de desmonte pela omissão, ele carregava intencionalidade de redução, pois membros do governo federal, frequentemente, em declarações públicas atacavam o legado do intelectual Paulo Freire, desabonando seu pensamento e representatividade na educação e, principalmente, na alfabetização de jovens e adultos.

Em junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por unanimidade, conceder uma liminar que limitava o decreto que extinguiu todos os colegiados ligados à administração pública federal, como os conselhos e comitês em que há participação da sociedade civil, sendo efetivada a medida de proteção aos direitos no final desse mesmo mês. Os ataques se estenderam às universidades. Em abril de 2019, o Ministério da Educação (MEC) declarou o contingenciamento de



verbas para as universidades federais, com o bloqueio de 30% nas verbas de todas as universidades e institutos federais do país.

[...] além da retração orçamentária, a educação e a ciência passaram a sofrer um agressivo ataque ideológico, que se expressam, entre outras ações, na deslegitimação do pensamento científico e da perspectiva crítica da educação, na desvalorização da universidade pública e no término das políticas e programas federais destinados aos jovens, adultos e idosos (BARBOSA e SILVA, 2020, p. 148-149).

Barbosa e Silva (2020) denunciam que o aspecto orçamentário alcançou, nesse mesmo ano, a EJA. A modalidade foi a que teve menor previsão orçamentária, estimada no valor, por aluno, de R\$ 2.870,90, de acordo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo que todos os outros atendimentos educacionais previam receber R\$ 3.500 por aluno. E não é só isso:

[...] Devido à inexistente proposição de políticas da União não há incentivos para que estados e municípios ofertem a EJA. O Censo Escolar de 2018 já havia traduzido o seu impacto no número de matrículas da modalidade, que totalizou apenas 3,5 milhões de estudantes matriculados, com queda de 1,5% e que se manteve no ano seguinte (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Quando se compara os dados consolidados do Censo Escolar de 2018 e 2019 das redes municipais e estaduais, urbanas e rurais, verifica-se que a redução das matrículas da EJA presencial ocorreu na maioria absoluta das Unidades da Federação, alcançando o índice de 51,7% no Acre (menos 16.906 matrículas) e 18,5% (14.847) em Minas Gerais, na etapa do Ensino Fundamental (BARBOSA e SILVA, 2020, p. 148-149).

O aspecto orçamentário, segundo o Dossiê EJA, escrito a pedido de muitos movimentos da Educação, dentre eles o Movimento pela Base, publicado em 2022, impactou em diversos programas. Em fevereiro de 2020, pelo Decreto n. 10.2527, a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi reorganizada e foi extinta a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania,



a qual era responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Após muitos protestos do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o regimento interno do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi revisado e, no mês seguinte, a essa mudança foi criada a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos, que, entre outras atribuições, passou a responder pelo programa. Já os anos iniciais na modalidade não foram tão exitosos na luta. A ausência de políticas públicas específicas e os recursos quase que inexistentes, levaram a invisibilidade da etapa, restando a seus educando a participação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

2.2 A PANDEMIA, NEGLIGÊNCIAS E O AGRAVAMENTO DA CRISE

A crise se instalou e um novo golpe surgiu em março de 2020: a crise sanitária global devido a pandemia da Covid-19. A doença trouxe muitas mortes e atingiu toda a população. Na educação, o processo de desmonte tomou uma velocidade gigantesca. A falta de habilidade do Governo Federal em lidar com uma calamidade como essa, repercutiu em todas as atividades sociais, dentre elas a educação. Outros posicionamentos como a negação das vacinas e, por consequência, da pesquisa científica, também impactaram na educação do país. A mudança de ministros da educação, nesse período, e a falta de diálogo sobre a problemática instalada com os estados e municípios, gerou uma instabilidade e uma falta de continuidade fragilizando todo o sistema educacional. Aguiar (2021) aponta que a crise pandêmica abriu precedentes para mais retrocessos dos direitos humanos e sociais, flertando de forma mais concreta com a privatização da educação.

A pandemia de Covid-19 aprofundou as desigualdades que estruturam as relações e escancarou as violações de direitos sociais no Brasil, provocando um cenário com alto desemprego, crescimento da pobreza, fome, exclusões de diversas ordens e mais de meio milhão de mortos. No país, o coronavírus encontrou um cenário



que favoreceu sua disseminação descontrolada e os motivos são variados: seja em razão de ações negacionistas, da demora na adoção de medidas de combate à pandemia, seja em razão da própria desarticulação de ações entre os municípios, estados, o Distrito Federal e governo federal, o vírus não encontrou muita resistência (PELLANDA e PIPINIS, 2021, p. 08).

Embora a pandemia, instalada no início do Governo estudado, tenha sido umas das justificativas pela negligência quanto aos direitos sociais devido à crise econômica, em especial da educação, percebe-se que ela se instalou antes da tragédia da doença consumir com parte da população. Não obstante, a lei como garantia do direito não foi suficiente para dar condições de acesso e permanência do educando da EJA e uma tão esperada qualidade no ensino. Sobre isso, concorda-se com Barbosa e Silva (2020), quando afirmam que a qualidade na modalidade não será atingida sem que exista o compromisso ético e políticos de cada envolvido no sentido de estar atento às diversidades; de compreender as especificidades do sujeito da EJA; de construir um currículo com participação de toda comunidade escolar; de promover a interculturalidade, a educação integral e o pensamento crítico; de investir na formação continuada dos profissionais e nos recursos pedagógicos.

Instalado o protocolo de vigilância sanitária devido a pandemia, com várias normatizações, dentre elas o afastamento social, alguns programas educacionais começam o seu declínio na procura. Segundo o Dossiê EJA (2022) o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2021, registrou pior nível de matrículas com 17.706 estudantes. Numa comparação, em 2010, momento de grande participação dos educandos, as matrículas foram de 31.358 estudantes. Defendendo um currículo integrado na perspectiva de preparação para o mundo trabalho, o programa já vinha perdendo investimentos, durante os anos anteriores, devido à contenção de gastos e a pandemia comprometeu ainda mais o processo.

Outro aspecto importante de ser destacado, foi de que, com a pandemia, muitos educandos da EJA foram atingidos pela crise na saúde e na economia. Sem emprego, sem renda, com a saúde debilitada



e correndo risco a segurança alimentar, muitos tiveram que aumentar suas jornadas de trabalho ou ficar em casa para ajudar nos cuidados de filhos e idosos que estavam confinados pelas normas sanitárias. Segundo Teer, Reis e Gonzaga (2021, p. 92).

Na educação, a pandemia desmascarou como as políticas neoliberais desmontaram a educação pública ofertada às classes populares. A escola pública [...] mostrou-se inapta em virtude do desmonte e da não qualificação das estruturas físicas, como o acesso à rede de transmissão de dados, o acesso [...] aos equipamentos necessários à educação remota, a falta de formação os professores nas tecnologias digitais e de concepções epistemológicas e pedagógicas que proporcionassem a interação entre estudantes e professores da melhor forma possível.

É, também, importante lembrar que, segundo o Dossiê EJA (2022, p. 31), a dificuldade com o plano de estudos remotos provocou o abandono escolar.

Poucas redes de ensino desenvolveram estratégias alternativas ou produziram materiais pedagógicos (impressos, veiculados por rádio, televisão ou computadores interligados em redes) específicos para a EJA, e mesmo nesses casos os estudantes tiveram dificuldades de acessá-los, sobretudo devido à limitada conexão a aparatos tecnológicos e pacotes de dados, compartilhados por diversos membros das famílias.

O quadro se agravou de forma mais profunda, quando os poderes públicos, ao invés de tentarem diminuir o impacto pelas desigualdades sociais, tomaram o caminho inverso, fechando turmas e escolas, suspendendo os convênios com as organizações sociais, cortando subsídios para a alimentação, entre outras ações negativas. Além do mais, o fato das necessidades serem, também, das crianças, num grau hierárquico, nas famílias e, mesmo nos sistemas de educação, os adultos ficaram em segundo ou terceiro plano, como se não fossem dotados do direitos a educação.

A maioria dos estudos disponíveis na pandemia não faz referência à Educação com Pessoas Jovens e Adultas. No entanto, os relatórios dos países e organismos internacionais apelam para a necessidade de que mães, pais, cuidadoras/es ou pessoas adultas responsáveis



apoiem filhos e filhas com as tarefas escolares, que as/os acompanhem em suas lições, que lhes deem suporte emocional, gerem instâncias de recreação, enfim, que sejam intermediárias/os do aprendizado, que se transferiu da escola para o lar. Jovens e pessoas adultas não são percebidas/os como sujeitos de direito, são percebidas/os como ajudantes, apoio às novas gerações. Esse lugar é internalizado pelas próprias pessoas jovens e adultas que têm responsabilidades parentais ou familiares: se há algum recurso disponível, são as filhas e filhos a prioridade, as pessoas não acham legítimo exercer seu direito à educação (HERNÁNDEZ FLORES; LETELIER GÁLVEZ e MENDOZA ORTEGA, 2021, p. 13).

Com a situação em estado de urgência social e a evasão com índices em todas as modalidades, segundo o Dossiê da EJA (2022), em fevereiro de 2022, ano eleitoral, a atual gestão Decreto Presidencial n. 10.959 retomou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), alinhando-o à Política Nacional de Alfabetização (PNA). O Decreto definiu a Secretaria de Alfabetização (SEALF) como o órgão gestor, indicando um retorno a formação da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA). O Programa previa o auxílio técnico e financeiro do Governo Federal, frente à adesão e apresentação de planos de trabalho, com convênios estabelecidos pelo FNDE.

Dessa forma, tardiamente, a agenda das políticas públicas se configura numa tentativa de mostrar números mais aceitáveis, já que as eleições estavam próximas. Contudo, muitos avanços já tinham se tornado retrocessos. Nessa análise, a próxima seção mapeará as ações das políticas públicas educacionais.

3 A NOVA VELHA AGENDA NEOLIBERAL

3.1 UMA AGENDA DA EDUCAÇÃO SEM PAUTAS OU UM PROJETO PARA A DITADURA?



A educação pública, como já vimos, teve ataques históricos que desencadearam no cenário propício recebido pelo Governo Jair Messias Bolsonaro. Um governo com a sombra neoliberal, originada durante a transição democrática; alicerçada num modelo econômico capitalista; com uma elite cuja herança oligárquica estava insatisfeita com o cenário de crescimento social da população mais vulnerável do país e uma política republicana fundamentada por um histórico de golpes.

Segundo Mendes *et al.* (2021, p. 03) a gestão federal em pauta se aproveitou da situação e utilizou elementos que contribuíram fortemente para a ascensão política, dentre eles:

[...] o discurso de combate à corrupção e ao terrorismo, *fake news*, desconhecimento político de parte da população, discurso da política autoritária como forma enérgica de resolver problemas que assolam a população, contestação de resultados eleitorais, desmerecimento dos oponentes, encorajamento da violência, propostas de restrições de liberdade civis e descarte dos opositores.

Contudo, o fato não planejado do acontecimento pandêmico produz um movimento que muda o curso, provocando a reflexão de uma grande parcela da população quanto ao posicionamento ético dos representantes e das necessidades sociais da população.

Um fato inesperado acabou por forçar e explicitar, de forma mais aligeirada, a agenda social do neoliberalismo negacionista que acabava de subir ao poder, que foi a pandemia de COVID 19 que passou a ter um clamor para as necessidades sociais a serem observadas e a promoção de ações voltadas para tais prioridades; atrasando um processo que já parecia certo - que era a destruição mais rápida e eficaz de todas as conquistas trabalhistas e ataques violentos contra os movimentos sociais (MENDES, 2021, p. 04).

Entre a política e a crise sanitária, a educação sofreu impactos no currículo, advindas de frentes e frentes de lutas contra os ataques ambientais e econômicos que alicerçavam a destruição de direitos, a radicalização, a violência, a gestão do incerto e do medo, das investidas contra as discussões sobre a arte, a sexualidade e o pensamento crítico científico. As discussões sobre a implementação da BNCC,



principalmente no Ensino Médio, demonstravam a luta travada contra o poder hegemônico:

Embora a educação escolar seja um dos pilares da sociedade contemporânea, a plena efetivação desse direito por parte dos trabalhadores demanda uma luta histórica, face aos mecanismos explícitos/implícitos engendrados pela classe dominante-dirigente para impedir que os trabalhadores sejam capazes de ler criticamente a realidade e venham confrontar a desigualdade econômica, política e social em que se assenta o sistema do capital. Algumas ações recentes são reveladoras desse receio, entre elas, a reforma do Ensino Médio, empreendida aceleradamente no Governo Temer e que retirou a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, assim como os ataques proferidos pelo atual Governo Bolsonaro à ciência, ao pensamento de Paulo Freire e aos educadores que atuam na perspectiva da educação crítica (BARBOSA e SILVA, 2020, p. 150-151).

A agenda das políticas públicas sociais, a qual incluía a educação, se via numa trajetória concreta para uma ditadura. O Plano Nacional de Educação, afetado pelo plano de gastos, reverberava na fração orçamentária da educação. Mas não era somente isso, Azevedo e Oliveira (2020) afirmam que o projeto societário trazia muitas iniciativas como retomar o ensino de Moral e Cívica na educação básica; restringir e censurar professores em sala de aula na educação básica e nas universidades; monitorar e revisar os conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e do Livro Didático, em especial contra as concepções de golpe militar de 1964; mudar a forma de nomeação dos reitores das universidades públicas e institutos; e inserir o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, pelo decreto n. 10.004/2019, adotando o padrão de gestão das escolas militares em escolas públicas da educação básica com militares aposentados.

Pellanda e Pipinis (2021) lembram que o investimento em Educação, desde o início do governo, devido a lei do teto de gastos, vinha sendo afetado. A educação superior, especificamente nas universidades federais, teve queda de quase R\$ 3,1 bilhões de investimento em construções e equipamentos. Os cortes também aconteceram nas despesas correntes como água, luz, limpeza e demais



materiais de consumo. Na Educação Básica, o Governo Federal deveria apoiar os estados e municípios, complementando o orçamento do FNDE, contudo a queda dos investimentos afetou diretamente os estados e municípios, principalmente, na construção de escolas, aquisição de equipamentos permanentes e nos salários dos docentes. Esse também é o recurso de muitos programas que foram afetados, dentre eles o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), um dos maiores programas do país. As autoras afirmam que a EJA, também, viu o seu investimento reduzido e levou, em 2020, na maior queda de matrículas já vista.

Sobre isso, em 2020, ocorreu um grande movimento da sociedade civil, com representantes do movimento de base e outros envolvidos. Essa mobilização repercutiu na aprovação do novo FUNDEB, com previsão de um aumento do financiamento de 10% para 23% de complementação da União. O aumento no cálculo do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) foi fruto de muitas disputas para que se tornasse realidade. Tais enfrentamentos foram intensos quanto aos valores, às fontes, a possível descentralização e a privatização e avaliação do fundo. O poder se manifestava por uma parcela de pessoas da União, com uma agenda de estado mínimo e com perspectivas de privatização.

3.2 ENTRE LEGISLAÇÕES, NORMAS E PARECERES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO DOS FÓRUNS DE EJA

Os documentos que afetaram diretamente o currículo da EJA foram os pareceres do Conselho Nacional de Educação. No final de 2019, a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação/MEC enviou à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Nota Técnica de nº 81. Esse documento era uma consulta sobre a adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, objetivando a flexibilização da carga horária mínima exigida pela normativa vigente e sugerindo, em tempo, a revisão das idades mínimas



de ingresso. A iniciativa e as condições geradas pela pandemia resultaram nos Pareceres n. 6/2020 e n. 1/2021, sendo o último foi homologado no Documento Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, os quais interpretam e disseminam aos governos subnacionais as orientações contidas Resolução CEB/CNE nº 1 de 28/5/2021. A EJA perdia sua identidade e ficava muito mais parecida com a escola da idade própria.

O parecer de 2021, se tornou somente um reexame do anterior e transcreve aquele documento e as Notas Técnicas emitidas por instâncias do MEC, acolhendo poucas mudanças para orientar pautas permitidas no primeiro parecer. Nesse sentido, será analisado o Parecer n. 6/2020, a luz de alguns comentadores importantes do período histórico: os movimentos sociais.

Segundo o Dossiê EJA (2022), os dois pareceres tinham a intenção de indicar o encaminhamento metodológico de como operacionalizar as diretrizes gerais da EJA. O parecer de 202 fazia menção ao sujeito da EJA e da sua diversidade, mas todas estariam alinhadas à juventude e à necessidade de mudança devido à Lei nº 13.415/2017 com vistas à reforma do Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurado pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. O Parecer, para o alinhamento a BNCC, recomendou a articulação com a formação geral e a qualificação profissional em todas as etapas da modalidade, propondo firmar parcerias com as redes técnicas públicas e do Sistema S, pensando nos itinerários formativos.

Com a recomendação de diversificar e flexibilizar a oferta da modalidade no organização pedagógica presencial, segundo o Dossiê EJA (2022, p. 38), “sem maior fundamentação teórica, revisão da literatura, resgate histórico ou exame de boas práticas”, o parecer passa tipificar em quatro possíveis ofertas: presencial, Educação a distância, articulada com a educação profissional em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio; e com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. As novidades estavam na especificação de formas de oferta da EJA Presencial, detalhando possíveis formas alternativas de organização escolar, a



saber: a EJA Combinada, a EJA Direcionada, a EJA Multietapas e a EJA Vinculada. Essas nomenclaturas e modos de organização compilados de normativas vigentes num único estado, o Distrito Federal. Um aspecto muito estranho essa normativa estar pautada somente na experiência de um dos entes federados. Ao tratar do Histórico que levou ao posicionamento no parecer, o documento cita:

No dia 3 de fevereiro de 2020, foi realizada uma audioconferência com o Conselheiro Eduardo Deschamps quando foi definido um calendário de trabalho em conjunto com a Coordenação-Geral de Jovens e Adultos/DPR/SEB/MEC, para coleta de subsídios para elaboração das Diretrizes Operacionais da EJA. Desta forma, foi definido que a referida Coordenação de Jovens e Adultos enviaria uma produção técnica inicial para subsidiar o trabalho de elaboração a ser realizado pelo CNE. A produção de um parecer preliminar será objeto de consulta pública visando a participação da sociedade civil, assegurando a inclusão dos anseios da comunidade educacional.

Ao pesquisar sobre a matéria, a equipe técnica da SEB/MEC identificou que o Distrito Federal vem promovendo um forte debate sobre a EJA no contexto da BNCC. Assim, os subsídios apresentados ao CNE foram elaborados tendo como referência as Diretrizes Operacionais da EJA da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovadas pelo Conselho Distrital de Educação em 2020, reconhecendo a abrangência e profundidade do trabalho de regulamentação da modalidade no Sistema do Distrito Federal, na política de ação que vem se desenvolvendo desde 2014 (CNE, 2020, p. 03).

Quanto à situação de isolamento e outros protocolos sanitário que impactaram na educação, o Dossiê EJA (2022 38-39) afirma que o documento propõe apenas, “a flexibilização do controle e do registro da frequência escolar [...] para posterior compensação com a realização de atividades domiciliares”. Quanto à um dos propulsores da Nota Técnica frente à mudança na idade de inclusão, o Conselho mantém o contido nos documentos anteriores.



Em novembro de 2020, os Fóruns de EJA do Brasil responderam a Consulta Pública, referente ao documento que tratou do alinhamento, a partir de uma carta com o seguinte conteúdo:

Em resposta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), que disponibilizou no dia 23 de novembro de 2020, Consulta Pública, referente ao documento de Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos que a produção não valoriza o diálogo, pois os movimentos de EJA; as universidades; as associações científicas; os (as) especialistas; educadores(as); educandos(as) atuantes na modalidade não participaram do debate, apenas, se depararam com um material pronto para trazer contribuições, num prazo de seis(6) dias úteis, evidenciando descon siderações com as produções organizadas por todo esse coletivo, especialmente, os fóruns de EJA que possui vinte (20) anos de existência em acompanhamento, proposição e controle social das políticas públicas educativas para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Ademais somos contrários ao documento, pois o compreendemos como parte do conjunto das reformas educacionais antidemocráticas, instituídas numa racionalidade utilitarista empresarial a bem do mercado, produção e consumo que desresponsabiliza o Estado e desconsidera os(as) educandos(as), nas suas especificidades e necessidades, distanciando-se de uma proposição política de formação integral, comprometida com o exercício da cidadania digna.

Destacamos no documento, como um indicador desta concepção utilitarista, a ausência de qualquer menção às metas 8 e 9 do PNE, que preveem “Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo” e “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.



Além disso, compreendemos que o documento é indutor para precarização do atendimento à modalidade, prevendo formas de ofertas multisseriadas e efetivação de um modelo limitado na Educação à Distância (EAD), sem compromisso com planejamento rigoroso, atento às questões de financiamento para garantia de infraestrutura tecnológica, formação de professores(as), materiais didáticos necessários.

Na continuidade de análise ao documento consideramos que o mesmo não estabelece uma concepção emancipatória para EJA, pois não ressalta a especificidade da modalidade em tratamento teórico e político crítico, como um modo de atendimento próprio, centrado na ordem do direito que, inclusive, pode ser pensado sob diferentes perfis de ofertas, sempre, sob a responsabilidade do Estado e com a atenção às necessidades e às inúmeras diversidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020).

Numa manifestação, aspecto cerceado no início dessa gestão, o Fórum detalha muitos aspectos a serem considerados no parecer. O primeiro deles é a política de alfabetização que, segundo a carta, apresenta uma visão simplista que já foi superada pelos teóricos e por outros documentos. A concepção, presente no parecer, segundo os Fóruns, é dissociada do letramento, carregando métodos que inviabilizam o acesso à leitura e escrita social, limitando os estudantes, grande parte trabalhadores, de se apropriarem de ferramentas para leitura de mundo.

Outro alerta, e que os Fóruns se mostraram totalmente contrários, é a concepção da formação para o trabalho e a Educação ao Longo da Vida. Pautados no entendimento de que o princípio educativo e ontológico da educação e do trabalho estão fundamentados na concepção emancipadora do ser humano. Referenciam que:

Essa linha formativa está alinhada nos ideários da Educação Popular que prevê a formação humana, em condição de Educação Permanente, no seu caráter emancipatório e democrático que considera Educação ao Longo da Vida, articulada em espaços escolares e não escolares.

Nesse sentido, apresentamos indignação ao tratamento dado à categoria de Educação ao Longo da Vida, sob uma



abordagem restrita, em atenção as questões mercadológicas e as proposições compensatórias ao associar a categoria Educação ao longo da Vida com as diversidades dos sujeitos da EJA. Esse tratamento compensatório desconsidera as Diretrizes Nacionais que trataram a política de atendimento de Educação Especial em perspectiva Inclusiva, não legitima as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola; da Educação do Campo e as outras especificidades dos sujeitos mencionados (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020, p. 3).

Essa postura, segundo o Dossiê EJA (2022), é descabida, pois reduz a concepção ao longo da vida para uma simples oferta de uma modalidade. Mais descabida, ainda, é a interpretação de que o atendimento da EJA com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento deveria ser em atendimento especializado. Um retrocesso que sugere a segregação de sujeitos da educação especial que, estando na EJA, já passaram por um afastamento social.

Sobre a EAD na modalidade, o posicionamento dos Fóruns da EJA é de que a educação a distância não pode ser uma estratégia de substituição sob a lógica da precarização das políticas públicas. Tal atendimento demanda de planejamento e financiamento, alinhado à qualidade social da educação. Para tanto, é necessário se pensar na formação de professores, na infraestrutura tecnológica e na adequação do material didático. Além disso,

Ao pensarmos uma oferta de EAD para EJA é recomendável reconhecer o público específico, com autonomia, faz-se importante considerar as profundas desigualdades socioeconômicas, culturais, educacionais e digitais, que atravessam nossa sociedade, entende-se que esse uso é, sobretudo, um obstáculo quase intransponível para a maioria dos(as) educandos(as) essencialmente trabalhadores(as) que compõem a EJA. É inegável que a substituição das aulas presenciais pelas remotas ou EAD, resulta, inevitavelmente, na anulação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para milhares desses(as) educandos(as) que, em sua maioria, não possui alfabetização digital nem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de atividades desenvolvidas a distância, violando, assim, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, conforme previsto na



Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. No entanto, reconhecemos a importância das tecnologias na vida social e sua possibilidade como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, não recusamos EAD na EJA, mas, ela deve ser entendida como uma possibilidade e não como substituição barateadora da EJA (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020, p. 4).

O parecer, apesar de reconhecer, pelo período pandêmico, que o público da EJA tem uma grande dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, o documento não referenda políticas de democratização tecnológica. Além do mais, como explicitado no Dossiê EJA (2022), os sujeitos da EJA com pouca escolaridade, e processo de aprendizagens descontínuos, muitas vezes, com idade mais avançadas, teriam pouca ou nenhuma familiaridade com as tecnologias.

E por fim, a carta dos Fóruns de EJA, tratam da validação e certificação dos estudos. Apontam que as ofertas aligeiradas, as quais procuram formar sujeitos para se adaptarem ao mercado, na lógica individualista, fundamentados na meritocracia, não podem fazer parte de nenhum processo de educação, muito menos daquela que busca reparar o direitos à educação, estabelecendo processos formativos que contribuam para cidadania com processos avaliativos-formativos, articulados à formação integral para emancipação.

Aqui, é importante fazer um recorte para a BNCC. A qual, permanesse como alvo de críticas pelos movimentos sociais que defendem a EJA, a partir da perspectiva de origem histórica da Educação Popular. A BNCC passou por muitas versões, mas nenhuma delas teve a reflexão da especificidade do educando da modalidade. Conforme o Dossiê EJA (2022, p. 47) aponta que:

Poder-se-ia considerar que o apagamento da EJA na BNCC deixaria espaço para o exercício da autonomia das redes de ensino e escolas para a contextualização e o desenvolvimento curricular em conformidade com os contextos socioterritoriais específicos e as necessidades formativas dos sujeitos da aprendizagem. Contudo, há o sério risco de prevalecer o impulso homogeneizador que torna os currículos pouco relevantes e leva à infantilização das práticas pedagógicas com as pessoas jovens e adultas.



Desse modo, é impossível admitir uma simples transposição da BNCC da forma que está para a EJA, sendo extremamente importante e urgente articular um diálogo, por meio de consulta participativa para se pensar num referencial que atenda às necessidades desse educando. Analisa-se, no entanto, que a Gestão estudada não sinalizava para qualquer diálogo, observando a conjuntura política e econômica que reafirmava a negação de direitos, concretizando um projeto de exclusão de muitas pessoas, dentre elas, da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi analisar, brevemente, sobre as Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas, mantidas, suprimidas ou omitidas na Educação de Jovens e Adultos, durante o Governo Jair Messias Bolsonaro, no período de 2019 a 2020, permitiu compreender como a manutenção da agenda neoliberal das políticas sociais da gestão estudada contribuiu para as omissões, reduções e desmontes na educação, e impactou na modalidade da EJA, desde o início do período eletivo. O período pandêmico acentuou, ainda mais, a problemática que se tornou envolta de muitas negligências.

O mapeamento das políticas públicas educacionais e a discussão travada pelo posicionamento dos Fóruns de EJA do Brasil, possibilitaram observar que o esvaziamento dos programas e projetos, levou à invisibilidade do educando e, por consequência, da EJA na agenda governamental. No final da gestão, contudo, ocorre a retomada das ações do Programa Brasil Alfabetizado, fato que demonstra uma tentativa eleitoreira de apresentar dados mais aceitáveis em relação aos direitos sociais. Mas esses, no entanto, não foram suficientes para corrigir todos os retrocessos vivenciados na educação e outras áreas de atendimento à pessoas mais vulneráveis, como o público atendido pela EJA.

É importante lembrar que, para a modalidade ter mais qualidade, é necessário o compromisso de todos na execução e luta para uma atendimento digno, com recursos orçamentários que atendam as concretas necessidades de reparação do tempo e direitos perdidos ao



longo dos anos sem a educação. Além disso, é preciso conhecer e considerar as especificidades do sujeito da EJA para construção de um currículo que atenda a necessidade emancipatória de todo cidadão, a partir da promoção da interculturalidade, do pensamento crítico, da formação continuada dos profissionais da educação e dos recursos pedagógicos adequados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas.

Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 618–620, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1255. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em: 2 abr. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. de; DE OLIVEIRA, J. F. **Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação**: retrocessos e desafios. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 622–638, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1240. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BARBOSA, C. S. B; SILVA, J. L. da; SOUZA, J. C. L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda Para a nova década. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14146, jan./dez.2020.

BARBOSA, C. S. B; SILVA, J. L. da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação.** v.7, n.19, p. 139-153, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CB nº 6/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://normativasconselhos>.



mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CB nº 1/2021**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2021.

Disponível em:<

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?q_ery=educacao%20escolar%20quilombola>

Acesso em: 10 out. 2021.

DI PIERRO, M. C. A invisibilidade da alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **Carta Capital: ação educativa em debate**. Maio/2019.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **Eja em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA> Acesso em mai. 2014.

HERNÁNDEZ FLORES, G.; LETELIER GÁLVEZ, M. E.; MENDOZA ORTEGA, S. E. **A situação da educação com pessoas jovens e adultas na América Latina e no Caribe, em contexto de pandemia**: resumo executivo, recomendações e linhas estratégicas. São Paulo: CLADE/DVV, dez, 2021.

MENDES, M. A.; LOUREIRO, C. R. M. J. MOREIRA, J. da R.; CABRAL, R. C. S.; DAMASCENO, A. R. O cenário político que afastou o Brasil de uma jovem democracia em história recente, afetada pelas consequências da pandemia de Covid-19. CASTRO, P. A. de; SILVA, G. C. C. da; SILVA, A. V. da; SILVA, G. da; CAVALCANTI, R. J. de S. (orgs) **Escola em tempos de conexões**. Anais Conedu, Campina Grande: Realize editora, 2022. v. 1.

MANIFESTAÇÃO contrária ao Parecer do Conselho Nacional de Educação. **Fóruns Eja Brasil**, 2020, Disponível em <<http://forumeja.org.br/node/3077>> Acesso em 10 março 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA**: Dossiê EJA. Setembro de 2022.

PELLANDA, A.; PIPINIS, V. (coords) **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação: Caderno 1. São Paulo: Instituto Campanha, 2021.



SANTOS, S. dos; NUNES, E. J. F. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap- UERJ). V. 10, n. 24, pp. 113- 129, maio – agosto de 2021.

TEER, J. V.; REIS, J. T.; GONZAGA, J. L. A.; A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. **EJA em Debate** | Ano 10, n. 18, jul./dez. 2021.

Capítulo 10
ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSIVA: CONTRARIEDADES E
EXPECTATIVAS

Elenice Parise Foltran
Dierone César Foltran Junior

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p228-247





ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONTRARIEDADES E EXPECTATIVAS

Elenice Parise Foltran ⁷⁴

Dierone César Foltran Junior ⁷⁵

RESUMO

O presente texto tem por objetivo analisar os últimos desdobramentos em relação as concepções e políticas públicas educacionais para a Educação Especial e Inclusiva no país, especificamente as dispostas no Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Quanto a metodologia adotada, caracteriza-se como um estudo qualitativo, de abordagem documental e bibliográfico, pautado em uma análise crítica. A análise aponta que o Decreto instituído pelo governo Bolsonaro é um retrocesso quanto as concepções de Educação Especial e Inclusiva e contrarias as políticas anteriores que buscavam romper com as propostas segregadoras e excludentes da Educação Especial no Brasil. A mudança política da gestão nacional e revogação do Decreto traz novas expectativas para uma retomada para a Educação inclusiva de fato.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Política de Educação Especial. Governo Bolsonaro.

1 INTRODUÇÃO

As lutas em torno da garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação já ocorrem há muito tempo. O que se percebe nesse percurso é que além da participação da sociedade é imprescindível a atuação governamental por meio da implementação da

⁷⁴ Professora do Departamento de Educação da UEPG. *E-mail:* elenice@uepg.br

⁷⁵ Professor do Departamento de Informática da UEPG. *E-mail:* dierone@uepg.br



legislação educacional e das definições de agendas políticas em prol da pessoa com deficiência, da Educação Especial e Inclusiva.

Este movimento iniciado em esfera global por meio da elaboração de documentos e referenciais para os pais signatários, a concepção de Inclusão e por conseguinte de Educação Especial e Inclusiva abarca diferentes perspectivas que fundamentam visões diferenciadas das políticas educacionais para o campo.

Neste sentido, Ferreira, Mäkinen e Mäkihonko (2022, p. 135) apontam que o termo Educação Inclusiva, por um lado, tem sua origem na Declaração de Salamanca (1994), que “é considerado o ponto de partida do novo pensamento na educação para atender necessidades especiais, onde os ajustes necessários para garantir o acesso e participação das crianças nos contextos sociais são realizados nas próprias estruturas sociais”. Ou seja, o termo inclusão tem sido crucial na formulação de políticas educacionais em nível internacional, na reformulação dos currículos escolares e no estabelecimento de diretrizes para as práticas pedagógicas adotadas por diversos países. Esse enfoque tem incentivado o fortalecimento dos sistemas educacionais e a criação de serviços de suporte para as pessoas com deficiência.

Por outro lado, a “Educação Especial está relacionada a perspectiva da Educação para todos, termo desenvolvido a partir da agenda de justiça social (UNESCO, 1990) dentro da ideia de que toda criança tem o direito à Educação Básica” (FERREIRA, MÄKINEN e MÄKIHONKO 2022, p. 136).

Igualmente, O Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, definiu que a Educação Especial significa um direito fundamental à educação, um princípio que valoriza o bem-estar, a dignidade, a autonomia e a contribuição dos alunos para a sociedade, e um processo contínuo para eliminar barreiras à educação e promover reformas na cultura, política e prática pedagógica nas escolas para incluir todos os alunos. A inclusão, portanto, é vista como um direito básico e a base para uma sociedade igualitária, sendo aceita mundialmente como uma estratégia essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.



Essa diversidade de concepções sobre a Educação Especial e Inclusiva em âmbito internacional também refletem na implementação das políticas em esfera nacional.

Por isso, busca-se neste texto compreender os desdobramentos dessas concepções e políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Assim, o trabalho está organizado em três seções: a) O surgimento da Educação Especial como Política Pública no Brasil, b) A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, c) A educação Inclusiva nas políticas da direita conservadora no país.

2 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

No Brasil, as políticas de inclusão educacional para pessoas com deficiência seguiram o modelo adotado em outros países, como destacado por Kassar (2011) e Mendes (2006). Inicialmente, o atendimento educacional para esse grupo era realizado de forma separada da educação geral, com a existência de um sistema paralelo de ensino. Isso resultou em locais separados para atender alunos com deficiência, com pouca atenção da educação pública. O modelo adotado pautava-se na perspectiva clínico-médico, centrado na correção do déficit (BLANCO e GLAT, 2007), um modelo segregacionista.

O Brasil passou a formar grupos de atendimento a pessoas com deficiências, no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, que deu início ao atendimento escolar especial para pessoas cegas. Apesar dos esforços da sociedade para com o atendimento das pessoas com deficiência o governo manteve-se omissivo quanto as políticas para atendimento a esse público. De acordo com (KASSAR, 2012) em termos de atendimentos educacionais, havia forte movimento de patologização e separação de alunos por características, usadas para lhes justificarem rótulos como “anormais”.

Segundo Mendes (2010) apenas em 1961 com a promulgação da LDB 4024/61 a Educação Especial é tratada como política



educacional. A lei traz dois artigos sobre a Educação Especial. O artigo 88, “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e o artigo 89, que prevê o financiamento de instituições privadas que se ocupem da educação de pessoas com deficiência (BRASIL, 1961). Em ambos os artigos fica evidente que o atendimento da educação para as pessoas com deficiência acontece em espaços segregados e com recursos públicos, oriundos da área da assistência social, levando ao crescimento e fortalecimento da iniciativa privada com o financiamento das instituições especializadas (MENDES, 2010).

Ainda na década de 1960, o período do regime militar implementado a partir de 1964 trouxe significativas mudanças internas, como o alinhamento ao capitalismo monopolista, a ideologia da segurança e do desenvolvimento social e econômico. Saviani (2013) aponta para “uma ruptura política para continuidade socioeconômica”, a qual repercutiu na educação, principalmente nas alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio de reformas educacionais, como a Lei 5692/71, com a intenção de atrelá-la às necessidades impostas pelo mercado econômico, no qual “a educação jogava papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (SAVIANI, 2013, p. 365), ou seja, uma educação produtiva.

Foi neste contexto, que a Educação Especial ganhou status de política de Estado (KASSAR; REBELO e JANNUZZI, 2019), sendo considerada área prioritária a partir dos acordos internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos da América, definindo a Educação Especial como aquela responsável pela educação dos alunos que não se adaptavam às exigências da escola comum, ou seja, os alunos com deficiência física, deficiência intelectual, os superdotados e os que apresentavam distorção idade/série (SANTOS e MOREIRA, 2021).

Em termos de política educacional para a Educação Especial na década de 1970, um dos marcos importantes foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp, no Ministério da Educação. Esse centro desenvolveu diversas ações, como a criação de escolas e classes especiais para a implantação de subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino. Também foram feitos investimentos em projetos para a formação de professores



especializados, incluindo oportunidades para formação em nível de pós-graduação no exterior (BLANCO e GLAT, 2007).

No entanto, é necessário clareza no sentido de que essas ações coadunavam com as questões econômicas e com a relação custo-benefício, conforme apontam Santos e Moreira (2021, p. 163) “constatou-se que os investimentos em ações que propiciassem cidadãos úteis eram mais lucrativos do que manter essas pessoas em instituições especializadas”. Assim, a política estabelecida pelo Ministério da Educação investiu nos princípios de normalização e integração das pessoas com deficiência na educação. O que significa em termos prático é oferecer aos alunos com deficiências um ambiente menos restritivo, mas ainda em locais específicos, com a finalidade de prepará-los para as classes comuns e para o mercado de trabalho. Segundo Blanco e Glat (2007, p. 22) “esse modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando recebiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas”.

A perspectiva da integração escolar foi um momento importante pois suscitou questionamentos sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, aliadas ao modelo econômico vigente e mudanças na ordem social, levando ao novo redirecionamento no final dos anos de 1980, com a inserção na Constituição Federal de 1988 da educação como direito, orientando que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia do direito ao atendimento educacional especializado (BLANCO e GLAT, 2007; MENDES, 2010).

Mendes (2010, p. 22) ainda destaca novas perspectivas e possibilidades com as mudanças nas esferas econômicas, científicas e legais no contexto nacional e global culminando com a proposta de Educação Inclusiva.

O percurso para que as políticas educacionais atendessem a perspectiva inclusiva foi marcado por muitas disputas, como pode ser visto na próxima seção.



3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante a década de 1990, o Brasil passou por mudanças significativas em sua estrutura política e econômica, que tiveram grande impacto nas políticas sociais do país. Essas mudanças foram orientadas pela estratégia neoliberal, que buscava promover a redução do papel do Estado na economia e na sociedade. Como resultado, as políticas sociais sofreram cortes de orçamento e foram direcionadas para uma abordagem mais individualizada, com maior ênfase na responsabilidade pessoal do cidadão em relação ao seu bem-estar.

Em termos internacionais, documentos foram elaborados para ratificar os paradigmas estabelecidos a partir da década de 1990, sendo a Conferência Mundial sobre Educação realizada em março de 1990 em Jomtien, um marco para a educação, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A declaração sublinha a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas; coloca todas as pessoas em condições de aprender; propiciar meios adequados de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover equidade (UNESCO, 1990), fundamentando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 1994, a Declaração de Salamanca aponta uma ligação entre inclusão e necessidades educacionais especiais:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (...) crianças deficientes, superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994, p. 3).

Na proposta da UNESCO (1994) fica evidente a posição de que todos, indistintamente deveriam aprender juntos, ou seja, a escola deveria reconhecer a diversidade de seu público e a necessidade de mudanças nos seus currículos, metodologias, infraestrutura para dar conta dessa nova realidade. Corroborando, Mendes (2010) considera



que essa declaração representa um marco na propagação das teorias e práticas da educação inclusiva no mundo e no Brasil.

Em termos nacionais, a Educação Especial na perspectiva inclusiva encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º que coloca a educação como direito social e no artigo 208 ao garantir especificamente para o público alvo da Educação Especial o atendimento educacional especializado de preferência na rede regular do ensino (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, a LDB nº 9.394/96 promulgada logo após a publicação dos documentos internacionais, repercutiu dos mesmos princípios ao frisar a necessidade de reestruturação das escolas para atender de maneira efetiva todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 é reconhecida como uma legislação que traz importantes avanços no âmbito da educação especial. O capítulo V da lei aborda especificamente essa temática e define a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. A legislação também estabelece que é dever constitucional do Estado garantir a oferta da educação especial desde a educação infantil, e determina que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a lei prevê a capacitação de professores especializados e do ensino regular para atender aos alunos com deficiência.

Partindo deste contexto e no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, especificamente entre 1995-2002, a política de Educação Especial assume um “movimento de reconhecimento dos direitos dos estudantes com deficiência, numa perspectiva inclusivista restrita, baseada na seletividade do acesso à escola regular (BARCELOS; GARCIA e LORENZINI, 2022, p. 46). Ao mesmo tempo em que adota as diretrizes internacionais em termos educacionais para sustentar a economia, também favorecer a iniciativa privada ao manter instituições especializadas com recursos públicos para o atendimento da pessoa com deficiência, como ficou evidente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).



A partir de 2003 com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo, as diretrizes políticas para a Educação Especial é a contenção pela assistência. Segundo Barcelos, Garcia e Lorenzini, (2022, p. 47) foram “caracterizada por políticas sociais mais incisivas e focalizadas no sentido de conter os danos sociais produzidos pelas políticas neoliberais em países com maior nível de desigualdade”. Em termos de políticas para a Educação Especial e Inclusiva o período de 2003 a 2010 foi marcado por vários programas e ações para a formação da política de Educação Inclusiva. Kassar (2012, p. 841) cita as ações com esse propósito:

Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Em 2008, foi lançado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, estabelecendo que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos [...]” (BRASIL, 2008, p.1) e assegura o direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola regular com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil até o ensino superior.

Scherer (2022, p. 67) apresenta um quadro com três principais eixos de ações descrita na PNEEPEI:



FIGURA 1 - Quadro PNEEPEI

Definição do Público-Alvo	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.
Atendimento Educacional Especializado	O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.
Formação de professores para atuar no AEE	Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Fonte: Scherer (2022, p. 67).

A sistematização apresentada pela autora mostra que a Educação Especial agora em uma perspectiva inclusiva é complementar e suplementar ao ensino regular, ao invés de substituí-lo. Outro aspecto descrito é com relação ao público alvo das políticas para a Educação Especial ao definir três grupos distintos: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda aponta a necessidade de “outros espaços para que a oferta ocorra, não tendo mais como prioridade os Centros e/ou Instituições

Especializadas, mas a própria escola como lócus privilegiado para essa oferta” (SCHERER, 2022, p. 68). Com relação a formação docente, a autora assinala que esta passará a ter uma “formação diferenciada, deslocando-se de uma lógica da especialização para uma formação mais generalista” (SCHERER, 2022, p. 68).

Apesar de todo esse movimento é importante destacar que houve resistência à implementação da PNEEPEI por parte da sociedade



que se opõe a essa política e por defensores de seus próprios interesses. Foi neste cenário de disputa que a presidente Dilma Rousseff promulgou o Decreto nº 7.611/2011 que estabelece a destinação de recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para instituições filantrópicas privadas, desde que elas ofereçam atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto determina que as matrículas dos alunos atendidos pelo AEE, tanto em escolas regulares quanto em instituições privadas, devem ser contabilizadas na rede pública regular de ensino.

É importante ressaltar que outras políticas mais específicas no campo da educação especial, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.766/2012, conhecida como Lei do Autismo, e ainda o próprio Plano

Nacional de Educação 2014/2024, que tem em sua Meta 4 a proposta de universalizar até 2024 o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular, da população de 4 a 17 anos, público-alvo da educação especial, também são importantes marcos para o campo da educação especial na perspectiva da inclusão.

Além dessas normativas, foi instituída a Lei nº 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que estabelece normas gerais e diretrizes para a promoção dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência. A lei garante a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a educação inclusiva, o trabalho e a moradia para as pessoas com deficiência. Além disso, a lei prevê medidas de proteção contra a violência, o abuso e a exploração das pessoas com deficiência, bem como o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representa um importante avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Como apresentado nesta seção o conceito de Educação Inclusiva assumiu contornos diferenciados, conforme assinala Borges (2022, p. 15):

A análise das políticas nos dois governos evidenciou que existem dois conceitos de educação inclusiva que se



contrapõem: educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos fundamentado no paradigma da educação como direito, garantido a todos pelo Estado independente das diferenças e necessidades específicas de cada um (Programa Educação para Diversidade/2003 e PNEE/2008). E educação inclusiva como serviço, com foco na oferta do AEE, que se adequa a concepção neoliberal de educação como mercadoria ou oferta de um serviço (Decretos 6.571/2008, Resolução n.4/2009 e Decreto 7.611/2011) fundamentado no princípio da equidade, que não é sinônimo de igualdade social, pois o importante é fornecer o mínimo necessário para os alunos com NEE, em um ambiente específico, SRM, independente se haverá aprendizado ou não.

Pode-se considerar que o período trouxe significativas mudanças para a educação das pessoas com deficiência, que o conceito de Educação Inclusiva associado ao direito ampliou a sua oferta, que a Educação Especial ao ser incorporado como educação inclusiva suscitou questionamentos e mudanças. No entanto, não há como desconsiderar as forças políticas, a proposta neoliberal adentrando a educação e ainda as relações entre o público e o privado na oferta da Educação Especial no país.

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS DA DIREITA CONSERVADORA NO PAÍS

Compõem esse período as políticas oriundas do Governo Michel Temer (2016-2018) e o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Em linhas gerais a Educação no governo Temer e por conseguinte no governo Bolsonaro sofreu duas formas de ataques, conforme assinalam Silva, Machado e Silva (2019), a primeira foi em relação a mercantilização da educação, onde é vista como um serviço e com potencial de lucratividade, e que tem o consentimento de órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, facilitando interesses empresariais em privatizar a educação básica e superior. O segundo ataque está relacionado a moralização conservadora, que em



consonância com interesses neoliberais, ratifica a educação como mercadoria e engendra uma agenda de intolerância e preconceitos.

Em termos de políticas para a Educação Especial e Inclusiva em 2018 foram organizadas pelo Ministério da Educação reuniões com representantes de instituições especializadas e técnicos do MEC que tinham como objetivo atualizar a PNEEEI. Santos e Moreira (2021, p.167) relatam que foi publicada uma minuta da nova versão intitulada “Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida”. Essa minuta e uma apresentação foram realizadas na reunião promovida pelo MEC e foram alvo de críticas, por retomarem a ideia de educação especial no modelo clínico-médico e a escolarização das pessoas com deficiência em espaços segregados.

Apesar das muitas críticas às “atualizações” propostas no PNEEPEI/2008, o governo Bolsonaro publicou, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº10.502 (BRASIL, 2020). Para seus apoiadores, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE (BRASIL, 2020) é vista como uma defensora dos interesses da população com deficiência e suas famílias. Conforme estabelece o inciso 4º do Art.6º:

Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

O Decreto nº 10.502/2020, além de desconsiderar os avanços já alcançados em virtude do trabalho conjunto de educadores, intelectuais, políticos, pais e pessoas com deficiência, causou espanto por defender retrocessos e ignorar políticas democráticas, a inclusão social e os direitos humanos já instituídos nacional e internacionalmente. O documento rejeita compromissos assumidos pelo Brasil em encontros mundiais de educação, como o Encontro Mundial de Educação Para Todos - Jomtien, 1990 e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e nacionais como a Convenção sobre os



Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Segundo Pintor (2022, p. 38) o Decreto se configura como regressivo ao propor:

O retorno de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às escolas e classes especiais consolidando, assim, a segregação, a exclusão social e educacional, a discriminação e o preconceito. O documento é regressivo ao negar a diversidade como fator de enriquecimento cultural e para a aprendizagem, ao negar que a construção do conhecimento se dá no entrelaçamento com os(as) outros(as) no coletivo e por intermédio de trocas nas interações interpessoais [...].

Nesta direção, a política defende que as crianças sejam retiradas das classes comuns e sejam atendidas em escolas ou classes especiais porque, de acordo com a PNEE, planos de ensino individualizados e outros benefícios educacionais não seriam possíveis se a criança participar apenas da classe comum, já que "mesmo uma reestruturação radical da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos" (BRASIL, 2020, p. 19).

Na mesma linha, Septímio, Conceição e Denardi (2021) fazem uma análise do PNEE argumentando que a política proposta fortalece as classes e o atendimento especializado e enfraquece a Educação Inclusiva ao se contrapor com o movimento gerado nas escolas comuns para atualização de suas práticas, seus saberes, seus espaços para o atendimento da Educação inclusiva e retoma ao modelo de tratamento homogêneo fundamentado em princípios não inclusivos.

Outro aspecto a se considerar no referido Decreto diz respeito a concepção e base epistemológica da inclusão e da Educação Inclusiva ao categorizar tipos de inclusão:

‘Inclusão’ é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar



ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão (BRASIL, 2020, p. 16).

Ao tentar esvaziar o conceito de inclusão e ao mesmo tempo argumentar que estudiosos estão divididos entre a defesa da Educação Especial e ou da inclusão total, fazendo referência à inclusão total ou inclusão radical “a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento” (BRASIL, 2020, p. 17), o Decreto fortalece a segregação dos estudantes com deficiência e o atendimento especializado (SEPTIMIO; CONCEIÇÃO e DENARDI, 2021, p. 253).

Analisando o Decreto nº 10.502/2020 foi possível evidenciar que ele representa um retorno a propostas segregacionistas e excludentes que historicamente marcaram a Educação Especial no Brasil, desconsiderando todo o percurso de luta por uma perspectiva inclusiva de Educação. A proposta de retorno da escolarização em espaços segregados também faz com que o conceito de deficiência volte a ser centrado na pessoa e não nas condições de acesso para ela possa aprender na escola regular, ou seja, o Decreto é um documento excludente que não configura políticas públicas que possam aprimorar a inclusão nas escolas regulares.

O ataque sistemático pautado na legalidade enfraquecendo a educação especial/inclusiva fragiliza a educação como um todo, pois não somente representa um retrocesso para os estudantes com deficiência como também para a construção de uma sociedade plural, igualitária e de reconhecimento das diferenças (BRÍGIDA e LIMEIRA, 2021, p. 9).

Por meio de lutas e manifestações de entidades da sociedade em dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli entrou com uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) nº 6590 contra o Decreto, destacando que essa política poderia fragilizar o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na rede regular de ensino. Após o julgamento da ADI nº 6590, o STF referendou a decisão liminar para suspender o Decreto nº 10.502/2020, o qual acabou sendo revogado com a gestão do novo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo analisar os últimos desdobramentos em relação as concepções e políticas públicas educacionais para a Educação Especial e Inclusiva no país.

Para essa análise o artigo foi dividido em três seções sendo a primeira relacionada a implantação de políticas para a Educação Especial no Brasil, a segunda sobre as políticas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a terceira sobre os últimos ordenamentos e políticas adotadas no país que convergem com políticas conservadoras.

Em relação a primeira seção foi discorrido sobre a conjuntura do regime militar e os direcionamentos para a educação, a promulgação da primeira LDB e as reformas educacionais do período, as quais elevaram a Educação Especial à política pública. Embora a concepção norteadora fosse vinculada ao assistencialismo e oferecida em instituições privadas com recursos públicos.

Na segunda seção, os reflexos da transição democrática modificam os ordenamentos legais, a Constituição Federal assinala que as pessoas são cidadãos de direito. No período fortemente influenciado por diretrizes de organismos internacionais, as políticas educacionais orientadas por documentos de ordem global, trazem à tona uma nova concepção de Educação. Entendida como direito público subjetivo deverá atender a diversidade de pessoas que formam o país, inclusive as pessoas com deficiência. Assim, a Educação Especial passa a ser entendida na perspectiva da inclusão. A Educação inclusiva imprime um novo direcionamento para o atendimento de todos nas escolas regulares, nas classes comuns. Apesar, de ainda coexistir a oferta de atendimento especializado em instituições privadas com recursos públicos, a concepção de Educação Especial e Inclusiva se amplia.

A terceira seção retrata os últimos ordenamentos políticos, especificamente o Governo Bolsonaro, marcado pelo viés conservador, busca nas políticas educacionais dar aderência as necessidades do capital. Utilizando de um discurso midiático incentiva o individualismo, a competitividade e a livre escolha do aluno e da



família. Assim, retrocede em termos de políticas para a Educação Especial e Inclusiva ao retomar a sua oferta de forma segregada, em instituições privatistas sob a égide da escolha familiar.

Essa análise do percurso ajudou a identificar a necessidade de luta para que a Educação Inclusiva permaneça, fazendo com as políticas sejam reflexos da garantia dos direitos e que contemple a todos. Cabe destacar, neste sentido, que a revogação do Decreto em janeiro de 2023 pode ser considerada uma vitória para o campo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Liliam Guimarães, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, LORENZINI, Vanir Peixer. **Políticas públicas de Educação Especial no Brasil**: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. In: KRAEMER, Graciele Marjana, LOPES, Luciane Bresciani, SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (orgs). A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, ROSANA (Org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BORGES, Kamylla Pereira. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-26, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659855. Disponível em: <https://bityli.com/gUnbwT>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

BRASIL. Congresso Nacional, 1961, **Lei 4.024** de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em:



<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961lei4024-61>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de30-desetembro-de-2020-280529948>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/ehMO5.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

BRÍGIDA, Izane Flexa Santa, LIMEIRA, Caroline Septímio. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 1, n. e12436, p. 01-12, 2021.

FERREIRA, Juliene Madureira, MÄKINEN, Marita, MÄKIHONKO, Minna. **Igualdade, equidade e o melhor interesse da criança como princípios orientadores na implementação do sistema educacional inclusivo Finlandês.** In: KRAEMER, Graciele Marjana, LOPES, Luciane Bresciani, SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (orgs) A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.



KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S16784634201945217170>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

PINTOR, Nelma Alves Marques. Educação inclusiva e democracia: reflexões sobre avanços, retrocessos e resistências no contexto contemporâneo no Brasil. **Revista Aleph**, Niterói, V. 3, dezembro. 2022, nº 39, p. 27 – 44.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Élide Cristina da Silva Lima, MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto nº 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

SCHERER, Renata Procher. **Atendimento educacional especializado no contexto das políticas inclusivas no Brasil**. In: KRAEMER, Graciele Marjana, LOPES, Luciane Bresciani, SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (orgs).. A educação das pessoas com



deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SEPTIMIO, Caroline; CONCEIÇÃO, Leticia; DENARDI, Vanessa. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 249-262, jan./mar. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

Capítulo 11
A AGENDA DE ESTADO MÍNIMO E O AVANÇO DA
EXTREMA DIREITA NO BRASIL: EXPRESSÕES
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cezar Luiz De Mari
Lara Carlette Thiengo
Savana Diniz Gomes Melo

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p248-268





A AGENDA DE ESTADO MÍNIMO E O AVANÇO DA EXTREMA DIREITA NO BRASIL: EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR⁷⁶

Cezar Luiz De Mari ⁷⁷

Lara Carlette Thiengo ⁷⁸

Savana Diniz Gomes Melo ⁷⁹

RESUMO

Neste artigo objetivou-se discutir o avanço da extrema direita no poder fundamentada pelo ideário conservador, e suas expressões na educação superior brasileira. Em termos metodológicos, focamos nas produções do legislativo, para demonstrar que há continuidade e convergência do aprofundamento das reformas para a educação superior pública conforme a ideologia do Estado mínimo. Esta perspectiva delinea-se desde a década de 1990 sendo acentuada nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). A perspectiva da filosofia da práxis gramsciana serviu de base para as análises, compartilhada também por outros estudiosos do campo crítico.

⁷⁶ Este texto foi publicado originalmente na Revista Práxis e Hegemonia Popular, que concedeu gentilmente licença para esta publicação. Frisamos que o texto passou por atualizações e, portanto, não corresponde integralmente à publicação anteriormente citada.

⁷⁷ Docente da Universidade Federal de Viçosa. Atua na graduação e pós-graduação em educação. Pesquisador da área de educação, conhecimento e pensamento gramsciano. *E-mail*: cezar.demari@ufv.br

⁷⁸ 2 Docente da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Atua na área de educação e licenciaturas. Pesquisadora na área de educação. *E-mail*: laracarlette@gmail.com

⁷⁹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na graduação e pós-graduação em educação. Estuda o fenômeno educacional e educação profissional, coordena o Grupo de Pesquisa Universitatis da FAE. *E-mail*: sdgmu2@gmail.com



Palavras-chave: Educação Superior. Extrema Direita. Conservadorismo.

1 INTRODUÇÃO

“Universidades, no Brasil, são, em primeiro lugar, pontos de distribuição de drogas. Em segundo, locais de suruba. A propaganda comunopetista fica só em terceiro lugar”. Tais afirmações referem-se a *posts* em redes sociais realizadas pela então representação retórica mais expressiva do pensamento que está no poder - Olavo de Carvalho -, conforme informa Giolo (2020, p. 31). Iniciamos o texto com estas reproduções na tentativa de melhor expressar as ideias fundamentadas pelo governo Bolsonaro em relação à universidade, bem como para frisar que quaisquer dessas afirmações foram acompanhadas de qualquer tipo de comprovação apesar da completa desconexão com a realidade.

Ao longo dos últimos quatro anos foi então sendo difundida uma imagem imprópria, onerosa e desqualificada das universidades públicas, o que tende a desdobrar-se na consciência dos diversos grupos sociais como espaço estranho e desvirtuado de investimento público. Soma-se ao contexto de ofensiva às universidades públicas, o ataque à ciência, o questionamento sobre a importância da universidade para o desenvolvimento econômico e social e a desqualificação dos serviços públicos no seu amplo aspecto. Com a condução de uma pretensa “guerra cultural” o governo busca dar forma à ideologia do Estado mínimo de um lado, e de outro no campo cultural para o consenso em relação as perdas de direitos.

Ao tratarmos desse projeto, que Leher denomina de ultraneoliberal, as facetas culturais e econômicas caminham juntas.

A ofensiva da ‘Guerra Cultural’ não é motivada apenas pelas cruzadas morais ou, distintamente, pela *ratio* econômica, como a realidade parece sugerir, em virtude do brutal corte de verbas para as Federais: política e economia são indissociáveis neste projeto, engendrando uma realidade que ultrapassa cada uma destas dimensões, pois totalizante (LEHER, 2020, p. 109).



Ao observar um plano geral de contrarreformas da educação no cenário nacional, observamos o congelamento dos gastos públicos com a Emenda Constitucional 95 (2016), a terceirização ampliada para todos os setores, a destruição das leis trabalhistas e da previdência social, as mudanças no ensino médio (2017), o Programa Escola sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), dentre outras medidas. Medidas gestadas no âmbito do executivo e do legislativo e que assumem um caráter de confisco das classes dominantes ao conjunto dos parques e limitados direitos conquistados pela classe trabalhadora. ‘Coroa’ este cenário o lançamento do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - FUTURE-SE, no segundo semestre de 2019⁷.

Considerando o exposto, nosso objetivo com este artigo é discutir o avanço da extrema direita e suas expressões na educação superior brasileira. Damos foco às produções discursivas vindas do legislativo, incorporando as demais fontes teóricas conforme necessárias, para demonstrar que há convergência dos argumentos sobre o aprofundamento das reformas da educação superior, desde a década de 1990, com repercussão nas casas legislativas. Ou seja, os discursos se apresentam como ideologias (orgânicas ou heteróclitas) capazes de gerar e sustentar movimentos e posições políticas. Vale aqui retomar a advertência de Gramsci sobre a importância das ideologias “Para lembrar a afirmação frequente de Marx da ‘solidez das crenças populares’ [...] porque forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma, e as ideologias seriam ilusões individuais sem forças materiais (GRAMSCI, 1975, Q 7, § 21, p. 869).

De outro lado, a ideologia veiculada pela extrema direita, no caso brasileiro, é um sinalizador da debilidade/fraqueza dos grupos dominantes por recorrerem à retórica normalmente acompanhada de ações violentas, racistas, misóginas, antidemocrática, dentre outras. Essas debilidades se manifestam nas resistências para unificação encontradas nos grupos internos liberais conservadores, afeitos a uma certa “plástica” no modo de operar politicamente. As resistências destes grupos à determinadas ideologias, mesmo que limitadas, se sustentam em preceitos liberais burgueses dentre os quais o da democracia, que quando avança muito no sentido da incorporação de grupos populares é contida e em certos casos corrompida. De outro lado esses mesmos



grupos aprofundam a pauta conservadora de redução dos direitos sociais e do enfraquecimento dos processos organizativos e sociais.

2 AVANÇO DA EXTREMA DIREITA E DO CONSERVADORISMO

A crise atual e suas consequências no campo político e social não são facilmente definíveis por categorias e leituras históricas anteriores, por isso tomamos o conceito de extrema direita como uma aceção geral para compreender a natureza multifacetada do bolsonarismo. Acompanhamos Romano (2019), Cêpeda (2018), Kaltwasser (2018; 2019), Lowy (2015) e Sader (1995) no entendimento de que há uma variedade de denominações de direita, composta por diferentes correntes, com muitas especificidades e singularidades. De forma mais ampla, é possível identificar o fenômeno da ascensão atual da direita como o campo onde podem caber/couberam muitas vertentes políticas e que se orientam pelo reconhecimento da desigualdade como ordem natural, nos questionamentos aos modelos políticos e às funções e aos papéis das instituições e do Estado vigentes.

A extrema direita brasileira é também reflexo de uma onda mundial e se representa por partidos políticos e movimentos aparentemente independentes, com posicionamentos que exaltam a nacionalidade, o puritanismo étnico e cultural (KALTWASSER, 2018; 2019). Politicamente, matizam a desigualdade como uma espécie de motor para o progresso, tendo a organização e a segurança como valores centrais. Da mesma forma, o conservadorismo moral busca reagir às pautas contemporâneas associadas aos direitos das minorias (mulheres, homossexuais, imigrantes e outros grupos que demandam políticas sociais).

Ainda cabe assinalar o que vem sendo denominado “nova direita”. Para Berlanza (2017 *apud* CÊPEDA, 2018, p. 93) trata-se de um rótulo para denominar um movimento plural:

No caso brasileiro esse movimento aglutinaria: entusiastas do regime militar, que desejariam uma ação pela força para destroçar o atual estado de coisas; há



conservadores que se moldam a um viés mais “continental” europeu, preferindo roupagem mais “religiosa”; há os que defendem o retorno da monarquia; os que defendem mais e menos Estado (...) os “libertários”, que pregam a privatização de tudo quanto possam e, em um ponto extremo, chegam ao anarco-capitalismo.

Cêpeda (2018) apresenta as hipóteses para compreensão do protagonismo recentemente assumido pelos intelectuais da “nova direita” no país:

Seriam elas: 1. Coerência com o cenário internacional, entendendo a nova direita enquanto um fenômeno mundial; 2. O distanciamento do momento epocal da ditadura, que oblitera e distorce a percepção clara sobre os riscos e vícios do autoritarismo implantado a partir de 1964 (da mesma maneira que, creio eu, há toda uma geração que não conviveu sequer com o processo de redemocratização, possuindo uma experiência acomodada nos limites protetores de um Estado de Direito); 3. As mudanças tecnológicas e funcionais da indústria cultural (que penso possibilitou a expansão rápida do padrão de guerra híbrida); 4. A criação de *locus* institucionalizados para produção e difusão do pensamento liberal ou de direita; 5. A emergência de governos de esquerda no país, incluindo seus sucessos e fracassos, capazes de geração de polarização; e 6. A crise do sistema partidário (e que podemos estender para a crise do padrão de representação democrática e o surgimento de manifestações homofóbicas e do ódio à democracia) (CEPÊDA, 2018, p. 41).

De todas as variações, algumas indicam traços do que poderíamos, com todas as aspas chamar de “cesarismo negativo” (GRAMSCI, 1975, Q 8, §, 133, p. 1194), especialmente aquelas que buscam a relação direta entre o soberano e o povo, acompanhados de soluções arbitrárias, especialmente em relação às instituições e a outros movimentos democráticos.

O pensamento conservador também possui várias vertentes, elaboradas por diferentes filósofos e estudiosos ao longo da história e se assenta basicamente em três princípios: tradicionalismo, organicismo e o ceticismo. O conservadorismo nasce pois com a percepção de



organicidade histórica, isto é, que existe uma sabedoria coletiva que se expressa na história pela tradição, instituições, valores, leis e que é preciso conservá-la para a manutenção das sociedades futuras. Assim, a sociedade é compreendida como um organismo complexo e sólido, o que torna o pensamento conservador cético em relação à possibilidade de grandes mudanças e até mesmo da necessidade delas.

Importa destacar que o pensamento conservador faz parte de um processo histórico movido por um conjunto de determinações estruturais e conjunturais, por fatores socioeconômicos, político-culturais e pela dinâmica da luta de classes. Neste mesmo sentido, Lowy (2015, p. 624) afirma que:

Em sua função ideológica, o conservadorismo reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes - no caso brasileiro -, um modo de ser mantido pelas nossas elites, com seu racismo, seu preconceito de classe, seu horror ao comunismo. Sua difusão é facilitada pela reificação, que, no capitalismo tardio, invade todas as esferas e dimensões da vida social, obscurecendo suas determinações, e pelo irracionalismo, que dissemina o pessimismo, o anti-humanismo, o individualismo e desvaloriza a verdade objetiva, dissimulando as contradições sociais e naturalizando suas consequências.

Ainda para o autor “o irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo” (LOWY, 2015, p. 624). Tal apologia materializa-se no combate o Estado social, na ampliação das privatização dos serviços públicos e na delegação ao Estado da função de reprimir quaisquer formas de contestações.

Também as interpretações moralistas desempenham uma função central no ideário conservador, uma vez que levam ao entendimento de que as crises sociais são desdobramentos de uma desagregação moral. A ofensiva conservadora atinge diferentes dimensões da realidade, sendo especialmente difundida pelos meios de comunicações, religiões e, em muitos casos, nas próprias universidades.



As universidades no contexto atual, apesar do peso de sua tradição no campo científico, também têm desenvolvido e promovido determinados irracionalismos ancorados, dentre outros, nas retóricas do dogmatismo, do pensamento pós-moderno, do tecnocientificismo, e do neo-positivismo. Todas essas tendências que podemos qualificar de (neo) conservadoras contribuem para “o empobrecimento da crítica, para a subjetivação da história e naturalização das desigualdades, facilitando a transferência dos conflitos para o imaginário, fortalecendo a resignação e o pessimismo em face da realidade” (BARROCO, 2015, p. 633).

As críticas normalmente passam a impressão de que o conhecimento científico é ‘neutro’. Isto é: “Sob uma pretensa ausência ideológica— embora carregado de ideologia unicamente pelo motivo de que ela não transforma, mas conserva” (IASI, 2015).

Também nas universidades percebemos o avanço de movimentos de extrema direita, que se autoproclamam “conservadores e liberais”. Um exemplo é o “Docentes pela Liberdade” (DPL), associação inaugurada em 13 de maio de 2019, identificada como um grupo apartidário, formado por docentes e profissionais de diversas áreas, cujo interesse é recuperar a qualidade da educação no Brasil, romper com a hegemonia da esquerda e combater a perseguição ideológica. De acordo com a página oficial do grupo na internet, suas metas são:

- 1 - Revisão da grade curricular, enfatizando a demanda do mercado, o auto pertencimento e a prosperidade dos indivíduos;
- 2 - Desconstrução das metanarrativas de esquerda. Isso significa elaborar materiais didáticos menos ideológicos e mais condizentes com a realidade;
- 3 - Ampliação das vias de financiamento privado para Pesquisas e Desenvolvimento no âmbito da academia;
- 4 - Reaproximação da academia com as reais necessidades nacionais. As Universidades existem para servir à sociedade e não o contrário.

Em entrevista à Folha de S. Paulo (2019), o criador da associação, Marcelo Hermes Lima, que é biólogo e professor da Universidade de Brasília (UNB) afirmou que o grupo nasce do



incômodo com a ‘hegemonia ideológica de esquerda’, principalmente nas áreas de humanas. Para Hermes Lima “Diversos docentes mais próximos ideologicamente da direita e que apoiam o atual governo [Bolsonaro] relatam que são alvo de piadas e de fofocas ou mesmo de ataques por parte de colegas e de alunos” (ALVES, 2019, arquivo digital). Sobre as políticas de educação superior ele ainda afirma que o Brasil “emprega mal os recursos destinados à ciência ao dividir o bolo com quem não teria condições de produzir uma boa pesquisa” (ALVES, 2019, arquivo digital), referindo-se às ciências humanas e sociais. O resultado disso é, de acordo com ele, uma produção qualitativamente ruim, o que ele atribui às falhas dos governos petistas.

Entre os estudantes também se faz presente o avanço de grupos que transitam da direita tradicional à extrema direita. Instituições como Universidade de São Paulo (USP), Campinas (Unicamp), Federal do Paraná (UFPR), Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Alfenas (Unifal) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) já contam com grupos organizados de estudantes com posições declaradamente à direita. Foi possível observar que esses movimentos já existiam, ainda que no ‘ostracismo’ e com o impedimento/golpe de Dilma Roussef e a eleição do atual presidente fizeram com que os mesmos ganhassem força e visibilidade.

Do nosso ponto de vista, os fenômenos atuais a despeito do conjunto de interpretações, expressos na onda de extrema direita, têm como fundamento a crise capitalista em âmbito mundial. Essa crise repercute no Brasil, em todas as dimensões sociais, desestabilizando as antigas certezas e abrindo caminhos para as mais diversas expressões de irracionalismos no campo cultural e o aprofundamento, conforme analisava Marx (1987), da concentração e centralização dos capitais no âmbito econômico.

A crise encontra guarida também, no complexo processo de transformações tecnológicas em curso, denominado de ‘Indústria 4.0’ ou ‘Quarta Revolução Tecnológica’, que já alcança os setores da indústria, do comércio, do transporte, da comunicação e os serviços. Ao mudar a relação entre patrões e trabalhadores, tal processo revoluciona profundamente a divisão técnica do trabalho; avança a automação, o crescimento do trabalho digital, on-line e intermitente dos últimos anos;



elimina vagas e força a terceirização ampliada sem nenhuma proteção social; esse processo constitui, para Antunes (2018) uma nova morfologia do trabalho e possui como consequência para a classe trabalhadora a redução de empregos, o aumento da instabilidade, a obsolescência de áreas de trabalho consolidadas, entre outras. Ante a tal processo, o conflito social tende a ser acirrado, o que explica a violência e a repressão do Estado contra os trabalhadores, e a ascensão de partidos e movimentos de extrema direita buscando a hegemonia diante da crise.

Considerando o exposto, na próxima seção trataremos especificamente das tendências (novas e nem tão novas assim) para a educação superior em tempos de avanço do conservadorismo e da extrema direita no Brasil.

3 CONSERVADORISMO, AVANÇO DA EXTREMA DIREITA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVIDADES E CONTINUIDADES

A educação tem sido um dos focos dos cortes orçamentários e objeto de ataques ideológicos, desde o impedimento/golpe da Presidenta Dilma Roussef (2010-2016) e aprofundados com Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Não por acaso, a estratégia de ataque às universidades públicas está pautada na ideia de ‘universidade como espaço oneroso e de desvirtuamento aos bons costumes’, ao mesmo tempo em que é apresentado o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE, que em suas diferentes versões conserva o essencial no texto enviado ao Congresso Nacional pelo executivo, em 27 de maio de 2020.

A solução com o *Future-se* se apresenta na relação com o setor privado induzindo o desenvolvimento de áreas estratégicas a partir da lógica da inovação e da produção tecnocientífica, bem como o tensionamento para a reorganização das condições de trabalho dos professores e outros servidores (SILVA JUNIOR, 2019).

Apesar da especificidade do projeto atual para a educação superior, é preciso considerar o fio histórico que nos trouxe até aqui,



pois, nem tudo é novidade. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a literatura especializada vem indicando que os movimentos dos grupos empresariais e agora de extrema direita se concentraram no empenho em controlar os avanços sociais da mesma. Como resultado do controle implementaram um esforço de redução do Estado no campo dos direitos sociais e a ampliação dos processos legais que favoreceram a concentração e centralização dos capitais.

O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) em dois mandatos conseguiu inserir na pauta os princípios do neoliberalismo, tendo como eixo as reformas do Estado. No campo da educação superior os dados do INEP/MEC (2019) demonstram um crescimento de mais de 20% de empresas e fundações que passam a atuar no setor, marcando um processo de diferença substancial entre os 11,6% de IES públicas e as 88,4% de IES privadas, com a cobertura de 24,2 e 75,8% das matrículas, respectivamente. Para além disso, “tal Reforma iniciou o processo de ‘americanização’ da universidade pública do Brasil e o Programa FUTURE-SE tenta consolidar este transcurso duas décadas depois” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 11)¹¹.

Ao longo dos governos Luis Inácio Lula da Silva (2002-2009) e Dilma Rouseff (2010-2016) foram aprofundados os subsídios ao setor privado via transferências ao Sistema S, ou por meio de políticas como Crédito Educativo (FIES)¹² e concessão de bolsas como Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei 10.891/2004). Essas políticas sustentaram a crise do setor privado ao longo dos últimos 14 anos e consolidaram uma prática de subsídios que em alguns casos colaborou com o crescimento de mega empresas de educação como foi o caso da Kroton/Cogna Educação¹³.

Outras modificações no âmbito da concepção da ciência tecnologia foram aprovadas, tais como Lei 11.973, em 2004, que deve ser lida juntamente com a Lei 11.196 de 2005, cuja especificidade regulamentam a produção de tecnologia e inovação buscando as parcerias entre universidades e empresas, mediadas por verbas públicas. Essas legislações também incentivaram a criação das Instituições de Ciências e Tecnologias (ICTs) buscando fazer os arranjos legais das relações do setor público com o privado. O eixo de aprofundamento das



relações das universidades com os setores privados é retomado na Lei n. 13.243/2016 que cria o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia.

Vemos, pois, que a condução das políticas de gestão em perspectiva de Estado mínimo, desde FHC (1995-2002) também encontraram certo respaldo nos governos de coalisão de classe de Lula e Dilma (2003-2016), especialmente pela continuidade do setor financeiro como controlador do crédito, a gestão da dívida pública em função do mercado e a manutenção dos fundamentos da economia liberal, quais sejam: metas de inflação, superávit primário e câmbio flutuante (Cf. FATTORELI, 2018a).

Com a edição da Emenda Constitucional n. 95 (EC 95/2016), durante o Governo de Michel Temer (2016 -2018) afirma-se um dos mais profundos ataques ao sistema de orçamentos primários, e à Constituição Federal de 1988, cuja capacidade destrutiva da malha pública não é ainda totalmente mensurável.

3.1 A EMENDA CONSTITUCIONAL N. 95/2016 E O FUTURE-SE

A Promulgação desta Emenda trouxe a justificativa de que era necessário impor restrição orçamentária aos investimentos primários em função alto crescimento da dívida pública e, para equilibrar a economia do país. Segundo esses argumentos a dívida pública já em 70% do PIB poderia ser contida com a Emenda e também os juros poderiam ser reduzidos, resultado em crescimento econômico (cf. MEIRELLES E OLIVEIRA, 2017). A Emenda foi justificada pela ideologia do “ajuste fiscal” e prevê o controle dos investimentos no limite do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por 20 exercícios, ou seja, até 2036.

Por meio dela o investimento previsto pela União de 18%, de acordo com o Art. 212 da CF em educação, teve sua referência alterada, ou seja, não existindo mais as garantias de investimentos previstas constitucionalmente, ocorrendo da mesma forma com os 25% obrigatórios pelos estados e municípios. Dados indicam que com a entrada em vigor desta medida, em 2018, 20% do orçamento foi reduzido no âmbito da educação, correspondendo a 15 bilhões a menos.



Outros impactos como a execução do planejamento da educação representado pelo Plano Nacional de Educação/2014 (PNE 2014-2024) já se faziam observáveis no ano de 2016 ainda no Governo de Dilma Rousseff e se mantiveram impraticáveis até o presente momento.

Com a votação da EC 95/2016, cf. Mariano (2017) foram inseridas no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs) vários dispositivos que implementam um novo regime fiscal. Pelo Art. 102, os ADCTs em cada exercício, será definido o montante total das despesas primárias considerando para isso o pagamento dos juros da Dívida Pública como um dos critérios. Este artigo, no §3º, inciso II, veda também qualquer acréscimo adicional às despesas primárias para além do estabelecido pelo exercício do ano imediatamente anterior mais o IPCA, o que impede qualquer possibilidade de ampliação orçamentária. A exceção se aplica apenas para as “empresas não dependentes”, cuja natureza favorecem tão somente o sistema financeiro, conforme Fattorelli (2018b).

Com a Emenda, mesmo que a economia cresça não haverá novos aportes orçamentários primários. Com isso ficam comprometidos todos os avanços técnicos, tecnológicos e de pessoal no âmbito dos órgãos e pessoas administradas. Os serviços públicos que envolvem orçamento primário estão submetidos a este “torniquete” enquanto as autoridades públicas poderão ser submetidas às sanções legais caso seja feito qualquer aporte financeiro acima da inflação.

A baliza para as decisões de investimentos é sustentada na perspectiva do *superávit* fiscal que funciona como um fetiche somado ao controle da inflação e do câmbio flutuante. Os investimentos do PIB em gastos públicos do Brasil, em torno de 13%, estão bem abaixo de países capitalistas do eixo-norte, que chegam a mais de 50% como é o caso da Alemanha (IPEA, 2011). A economia brasileira, subserviente aos interesses de grupos dominantes, por meio da ideologia do Estado mínimo, se configura como Estado máximo via mecanismos da dívida pública ao mercado financeiro.

Não bastasse um sistema tributário reconhecidamente injusto, que recai sobre o consumo e a população assalariada (IPEA, 2015), a EC 95/2016 agravará as condições de atendimentos em serviços fundamentais, aprofundando as diferenças sociais, o abandono, o



sofrimento e a redução da longevidade dos mais pobres. No caso da educação superior, os orçamentos veem sofrendo severos contingenciamentos, obrigando as IES a trabalhar com o patamar mínimo.

Scaff, Oliviera e Lima (2018) afirmam que a EC 95/2016 colabora na desestruturada democracia aprofundando a instabilidade histórica que impediu um Planejamento da Educação duradouro e consistente. As metas da Educação Superior previstas no Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 estão todas comprometidas com a promulgação desta Emenda, juntamente com as metas da educação básica, apontando o caminho da privatização como o futuro.

Os efeitos negativos da EC 95 chamaram a atenção de organismos internacionais como a ONU (2018), considerando os riscos para a execução dos acordos internacionais entre as nações nos campos da saúde, educação, sanitárias, pobreza dentre outras. Trata-se de um alerta da ONU como expressão do pensamento hegemônico global de que o sistema necessita de um mínimo de equilíbrio/equidade para evitar as crises.

A oposição Mercado x Estado tem se colocado como um mecanismo de controle e de ruptura como foi o caso do impedimento/golpe da ex-presidente Dilma Rouseff, considerando que o “mercado”, se apresenta como símbolo da normalidade e da moralidade, enquanto o Estado aparece como sinônimo de corrupção e obstáculo ao desenvolvimento da dinâmica privada. Trata-se de uma elaboração ideológica do pensamento liberal que conta adesão do senso comum ao conceber o Estado como centralizador e opressor da “liberdade” representada pelo setor privado.

Esta distinção cria uma falsa oposição entre o aparelho de Estado e as forças privadas fortalecendo a ideologia liberal que indica o setor privado como a sociedade civil, constituindo-se como esfera da “liberdade”. Com isso justificam-se um conjunto de ações e legislações tais como a EC 95 em favor do mercado, cerceando o desenvolvimento de políticas de crescimento à população.

Outra medida do Executivo que abriu um longo debate sobre o ensino superior foi o *Future-se*. No aspecto geral, o Programa propõe



autonomia para captação de recursos financeiros pela execução de projetos de pesquisa e inovação por meio das Instituições Federais de Educação Superior – IFES. O mecanismo se estabeleceria na celebração de contratos de gestão entre as IFES e as Organizações Sociais - OS e/ou Fundações, ambas de direito privado. AS Organizações e/ou Fundações seriam responsáveis pela gestão dos recursos captados para a pesquisa/inovação, bem como atuariam na gestão administrativa, pedagógica, científica, patrimonial, de internacionalização e de recursos humanos das IFES. As controvertidas versões do *Future-se* falam da garantia do orçamento previsto no Art. 221 da CF e 55 da LDB, mas não tocam na EC 95/2016, tampouco a PEC 31/2016 que estendeu os efeitos da Desvinculação das Receitas da União (DRU) até 2023. Conclui-se disso que a finalidade do projeto, em última instância, é a retirada do orçamento público, sua pretensa substituição por investimentos privados, e a implementação dos mecanismos de mercado em todo o sistema da educação superior federal.

O *Future-se* propunha a reestruturação completa do ensino superior com poucos vínculos com o que se tem previsto na normatização atual, ou nos termos de Leher (2019), uma “refuncionalização das universidades”. Por isso as dúvidas dos especialistas, reitores, ex-reitores e ex-ministros da educação sobre a exequibilidade da proposta, uma vez que mais de 24 Leis deverão ser modificadas incluindo a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996). A dúvida paira também sobre um conjunto de regulamentações que serão posteriores a aprovação do Programa, tais como os Fundos Soberano e Patrimonial com os riscos iminentes da deterioração das instituições públicas tanto em termos de sua autonomia de gestão de bens e finanças, quanto didático-pedagógica.

Nesse sentido, importa frisar que o Programa indicava uma visão estratégica e de conjunto das IFES buscando resolver os problemas financeiros de modo individual, centrados nas captações provenientes da Pós-Graduação. O papel das IFES na Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), além de irrealista, é reduzido à produção em parceria com a indústria na produção de “conhecimento matéria-prima”, com aumento estratégico de investimento em áreas com potencialidade de inovação.



Apesar de a implementação do *Future-se* não ter sido realizada, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) têm avançado contra as ciências humanas, sociais e as ciências básicas reduzindo mecanismos de financiamento de pesquisas na área.

O que é possível concluir, portanto, a partir dos dados apresentados e sua relação com a ascensão do bolsonarismo? A primeira constatação é de que a agenda da extrema direita no campo econômico é de aprofundamento da privatização, redução das instituições públicas, com destaque ao setor da educação, dentre outras. Constatase portanto, o esforço pelo afastamento do Estado de todas as dimensões sociais, que contemplem grupos e organizações considerados desnecessários, impertinentes e “impuros”. A agenda em curso se soma com a agenda internacional localizando o Brasil entre os países que não estariam no eixo central das produções de inovações, mas executando uma economia de subserviência tendo na liderança os EUA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto buscou-se refletir sobre o avanço das direitas, fundamentadas pelo ideário conservador e suas expressões para educação superior brasileira a partir da análise de conjunto de ações, legislações e também discursos que visam refuncionalizar as universidades federais.

Importa frisar que a análise de um movimento em caráter processual impõe muitos desafios metodológicos e também limites analíticos no que se refere à produção de uma síntese e indicação de tendências. Ao considerar esses limitantes, definimos este texto como um esforço teórico-analítico que busca somar às tentativas de compreensão deste momento histórico, o que justifica, inclusive, nossa opção em trazer, em um primeiro tópico do texto, um resgate da própria compreensão de direita e as bases fundamentais do conservadorismo. Essa entrada teórica permitiu estabelecer relações com o encaminhamento das políticas para educação superior nos últimos anos,



bem como contribui para apensá-las em um conjunto maior de ações orquestradas pelos governos Temer e Bolsonaro, que envolvem a produção de um consenso desestruturando da ‘ideia de universidade’, do modo como a conhecemos.

Como vimos, as políticas para a educação superior seguem um método encomendado pelas exigências do mercado, oriundas de uma situação de enorme ofensiva capitalista, o que vem ocorrendo progressivamente desde a década de 1990. Todavia, com os elementos que temos até o momento podemos afirmar que as medidas das gestões Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2023) tiveram um impacto efetivamente mais danoso tanto sobre a malha universitária quanto sobre as condições de vida da população trabalhadora.

Não se trata, pois, de outro sistema econômico de acumulação, mas sim, da sua reestruturação face à crise: ampliação das taxas de lucros, “revigorando os fundamentos do capitalismo dependente”. Como assinala Leher (2020, p. 110) “o divisor de águas foi duplo e interligado: o golpe de 2016 e a Emenda Constitucional no 95/2016.”

Lembremos, pois, que o pensamento conservador, e versões atualizadas inspiradas no fascismo e nazismos, encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social juntamente ao irracionalismo e, nesta conjuntura, como mostramos ao longo do artigo, vem dando sustentação teórico-ideológico para esta ofensiva da extrema direita, que avança sobre as políticas de educação superior. Assim como afirma Giolo (2020, p. 32): “As Ifes são instituições modernas, mas o conservadorismo só aceita da modernidade o seu progresso técnico e, por isso, combate, nelas, tudo o que não se conecta diretamente com o mundo dos negócios.”

Considerando o exposto até aqui, pode-se afirmar que o conjunto de políticas propostas nos últimos anos avança de forma radical no projeto de reordenamento das IFES. Todavia, não se trata ‘apenas’ da tentativa de enxugamento orçamentário das universidades federais, mas também expressa a ambição pelo controle ideológico destas instituições, cujas produções, entre condicionamentos e avanços tem mantido o país em patamares de desenvolvimentos da melhor ciência e dos melhores profissionais nas mais diversas áreas. Esta



ofensiva do capital é fundamentada pelo ideário conservador e ganha eco com a expansão das direitas e, especialmente da extrema direita no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P; SALMI, J. **El camino hacia la excelencia académica:** La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial. Tradução para o espanhol: Ediciones Gondo e Banco Mundial. Washington, EUA: Banco Mundial, 2011.

ALVES, Gabriel. Professores de direita do país querem se unir em associação. **Folha de São Paulo**, Seção Ciência, 03 de julho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/professores-de-direita-do-pais-querem-se-unir-em-associação.shtml>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

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

ARAÚJO, Raquel Dias; SOBRAL, Karine Martins; AYRES, Natália. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. **Marx e o Marxismo**. vol. 6. n. 10. jan/jun2018.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não Passarão! Ofensiva neoconservador e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, São Paulo, Dez, 2015. p. 623-636.

BUTTIGIEG, Joseph A. Sociedade Civil em Gramsci. **Práxis e Hegemonia Popular**. Marília/SP, v.5, n. 6, jul. 2020, p. 167-187.

CEPÊDA, Vera Alves. **A nova direita no Brasil:** contexto e matrizes conceituais. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/34801>. Acessado em, 15 de 10 de 2018.

FATTORELLI, M. Lucia, GOMES, José Menezes. “Securitização de créditos”: desvio de arrecadação e geração de dívida pública ilegal. **Revista Direitos, trabalho e política social**, CUIABÁ, V. 4, n. 7, p. 165-199, Jul./dez. 2018a, p. 165-199.



FATTORELLI, M. Lucia. **Explicação sobre o gráfico do orçamento elaborado pela Auditoria Cidadã da Dívida.** Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>. Acessado em 18 de fevereiro de 2018b.

FERREIRA, Guilherme Gomes. Conservadorismo, fortalecimento da extrema-direita, e a agenda da diversidade sexual no Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.20 n.36, p.166-178, jan./jun. 2016, p. 166-178. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/7536/Conservadorismo,%20fortalecimento%20da%20extrema-direita%20e%20a%20agenda%20da%20diversidade%20sexual%20e%20de%20g%C3%AAnero%20no%20Brasil%20contempor%C3%A2neo%20E2%80%93Guilherme%20Ferreira.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2020.

GIOLO, J. **O future-se sem futuro.** In: GIOLO, J.; LEHER, R; SGUISSARDI, V. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. - São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. Pp 15-101 Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acessado em 28 junho de 2020.

GIOLO, J.; LEHER, R; SGUISSARDI, V. **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. - São Carlos, SP : Diagrama Editorial, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em 28 jun. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere.** Edizione crítica dell' Instituto Gramsci acura de Valentino Gerratana, Torino: Eunaudi, 1975. Edizione Elettronica a cura dell'Internacional Gramsci Society.

IASI, Mauro (2015). **De onde vem o conservadorismo?** Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/15/de-onde-vem-o-conservadorismo>. Acessado em 13 de maio de 2020.

INEP/MEC. Censo da Educação Superior Brasileira. **Notas Estatísticas 2019.**



https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acessado em 12 de novembro de 2020.

IPEA. **Nota 110**. Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. 2011. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110908_comunicadoipea110.pdf. Acessado em 15 de novembro de 2019.

KALTWASSER, C. Rovira. A América Latina está enfrentando uma onda de populismo de direita? 23 de out. de 2018, **Project Syndicate**, The Word's opinion page. Disponível em: <https://www.project-syndicate.org/commentary/brazil-populism-election-bolsonaro-by-cristobal-rovira-kaltwasser-2018-10?barrier=accesspaylog>. Acessado em 13 de maio de 2020.

KALTWASSER, C. Rovira. Qual o alcance da onda da extrema direita. Entrevista concedida a João Paulo Charleaux. 20 de out. de 2019. **Jornal Nexo**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2019/10/20/Qual-o-alcance-da-onda-de-extrema-direita-segundo-este-autor>. Acessado em 14 de maio de 2020.

LEHER, R. **Análise preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais**.

Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelimrleher-24-07pdf.pdf>. Acessado em 24 de setembro de 2019.

LEHER, R. **Guerra cultural e universidade pública o future-se é parte da estratégia de silenciamento**. In: GIOLO, J.; LEHER, R; SGUISSARDI, V. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. - São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 107-147 Disponível em:

<https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em 28 jun. 2020.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.



MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. México: Siglo XXI, v. 1 e 2, 1987.

MIRANDA, Flávio. **O “Future-se” no beco sem saída do capitalismo contemporâneo**. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/09/05/o-future-se-no-beco-sem-saida-do-capitalismo-contemporaneo/>. Acessado em 18 de outubro de 2019.

ROMANO, Roberto. **Raízes medievais da extrema-direita**. 19/08/2019. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/2019/08/19/raizes-da-extrema-direita/?gclid=Cj0KCQjwz4z3BRCgARIsAES_OVcsrEJmKAgg10HGeMhAYJKuUT6zRgLym6BpR2F2ZHeduLNdhm_xmCIaAia9EALw_wcB. Acessado em 12 de dezembro de 2019.

SADER, E. **O anjo torto: Esquerda e Direita no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SADLAK, J.; CAI, L. N. (Editores). **The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence**. Bucharest, Romênia: UNESCO, Cepas, 2009.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol (BM), 2009.

SANTIAGO, Abinoan. Onda de “direita” avança nas universidades brasileiras. **Gazeta do Povo**, 04 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/onda-de-direita-avancas-universidades-brasileiras/>. Acessado em 10 de outubro de 2019.

THIENGO, L. C., & BIANCHETTI, L. (2018). Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais. **Educação em Perspectiva**, 9(2), 241-258.

Capítulo 12

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
ALINHAMENTO DAS POLÍTICAS
CURRICULARES À BNCC**

Marli de Fátima Rodrigues
Rodrigo Diego de Souza

DOI 10.51360/zh4.20235-02-p269-285





FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALINHAMENTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES À BNCC

Marli de Fátima Rodrigues⁸⁰

Rodrigo Diego de Souza⁸¹

RESUMO

O texto teceu algumas considerações sobre as políticas de formação de professores em face das novas determinações legais, na medida em que o projeto governamental reduz a formação docente a uma dimensão técnico-instrumental. Diante dos desafios decorrentes da necessidade de reformulação curricular e, a partir da análise de documentos políticos tais como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – DCNFP, a Base Nacional Comum de Formação Inicial e da Base Nacional Comum Curricular, pretendeu-se identificar quais os impactos das políticas curriculares, a partir do ano de 2019, governo Bolsonaro, no que diz respeito aos determinantes políticos que sustentam as políticas propostas, uma vez que se coloca como horizonte, no âmbito das agências governamentais, o rebaixamento das exigências e das condições de formação. Ao propor um alinhamento das políticas de formação de professores, a política nacional na direção da solução capitalista neoliberal, aprova a Res. CNE/CP 2/2019 sem ampla discussão, transforma os cursos superiores de formação de professores em cursos de treinamento, cujas matrizes curriculares devem ser referenciadas nas competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, explicitadas na Base Nacional Comum Curricular. Este estudo pautou-se metodologicamente no materialismo histórico e dialético

⁸⁰ Departamento de Educação/Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná (UEPG). E-mail: marlirodpg@uol.com.br

⁸¹ Departamento de Estudos Especializados em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação / Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (EED/PPGE/CED/UFSC). E-mail: professor.rodrigossouza@gmail.com



partindo da compreensão do trabalho pedagógico e das políticas educativas na totalidade da prática social, a qual expressa as determinações e contradições da organização social capitalista e neoliberal vigente. Com efeito, o panorama que será apresentado contribui sobremaneira para a compreensão da polêmica atual em torno da temática em questão e, permite-nos constatar, que os problemas que envolvem a formação de professores no Brasil, não são novos, destacando-se especialmente o caráter pragmático e utilitarista das propostas de formação. A partir da análise preliminar dos dados, constatou-se um alinhamento das políticas curriculares, o que pode contribuir para o acirramento do processo de desintelectualização e empobrecimento da formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Reformas Curriculares. Relação Teoria e Prática.

1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A QUESTÃO

Numa postura autocrática adotada pela administração federal, o Ministério da Educação impõe sua política educacional, retomando concepções que fundamentam as propostas de formação de professores com viés neoliberal já evidenciadas no início da década de 1990, na perspectiva da redefinição do papel do Estado no financiamento da educação, ao mesmo tempo em que fomenta à oferta privada do ensino. Nesse quadro, identificamos que, mais uma vez, orientados pela busca da produtividade e pelos princípios da racionalidade, coloca-se como horizonte, no âmbito das agências governamentais, o rebaixamento das exigências e das condições da formação dos profissionais da educação.

Entre outros aspectos, cumpre-nos salientar que a centralidade na prática e o modelo de formação por competências na formação de professores, reaparece nas políticas curriculares em dezembro/2019, apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores criando uma Base Nacional de Formação de Professores – BNC-Formação Inicial – (Resolução CNE/CP 2/2019 e Resolução CNE/CP 1/2020), alinhadas a BNCC (Base Nacional Comum



Curricular) dentro de uma agenda de reformas que estão em pauta, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico.

Ao apresentar um panorama dos debates e polêmicas atuais no âmbito das reformas curriculares, especialmente a partir da aprovação das Res. CNE/CP 2/2019 e Res. CNE/CP 1/2020, identificamos alguns determinantes econômicos e político-sociais que sustentam as políticas propostas pelo MEC, uma vez que as discussões sobre formação de professores não são recentes em nosso país.

Com efeito, podemos destacar especialmente o caráter pragmático e utilitarista da formação proposta, orientados por relações privatistas no âmbito do executivo, na medida em que o projeto de formação/profissionalização em curso, se reduz a uma dimensão técnico-instrumental, inclusive, indicando um alinhamento das políticas de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Esse debate, portanto, está inserido no caráter pragmático dos processos de reformulação curricular em curso. Resta-nos perguntar: A quem interessa esse projeto de formação? Qual, então, é a concepção que fundamenta tais propostas? O que é possível fazer se está sendo negada a condição de intelectual ao profissional da educação? Em que medida este alinhamento das políticas curriculares para a educação básica às políticas de formação de professores pode contribuir para o acirramento do processo de desintelectualização e empobrecimento da formação docente? É possível lutar pela revogação das Res. CNE/CP 02/2019 e 1/2020, retomando da Resolução CNE/CP 02/2015?

Nestes termos, uma análise das reformas curriculares para a formação de professores exige um esforço para a compreensão dos documentos que produzem as políticas curriculares vindo das agências governamentais nas últimas três décadas. Seriam, contudo, temas que demandam análises mais detalhadas, na tentativa, ainda que sumária, de captar os elementos que caracterizam os determinantes e a concepção de formação presente, no entanto, para atender o objetivo deste estudo, a Res. CNE/CP 2/2019 e 1/2020, a BNC-Formação e a BNCC serão



elencadas, sobretudo, porque os embates atuais exigem enfrentamentos no sentido da revogação de tais documentos.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS SIGNIFICADOS

Uma retomada atenta no conjunto de ações implementadas pelo MEC, que orientam não só as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, mas de forma geral todos os cursos de Graduação, identificados no perfil desejado do formando, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, nos conteúdos obrigatórios e na duração dos cursos, permite-nos desenvolver uma leitura crítica de propostas pedagógicas, bem como dos pressupostos teórico-metodológicos e concepções que são apropriadas pelas políticas governamentais.

A proposta de uma Base Nacional de Formação de Professores, Resolução CNE/CP 2/2019, para serem aplicadas a todos os cursos de formação de professores em nível superior, independentemente do *locus* de formação, apresenta, dentre os princípios orientadores para a reforma da formação de professores, a centralidade na prática e uma concepção de formação voltada para a construção de competências, sendo este conceito nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores, retomando os mesmos pressupostos da Resolução CNE/CP 01 e 02/2002.

O que está em jogo neste campo de disputa na atualidade é a revogação da Res. CNE/CP 2/2015, construída democraticamente e que se assentava na defesa de uma formação docente que compreendia os processos sociais mais amplos, incluindo processos educativos escolares e não escolares.

A proposta de alinhamento dos projetos institucionais da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, às novas DCNs e à BNC-Formação aparece no momento em que as IES trabalham nos processos de adequação curricular propostos pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. O prazo estabelecido para a implementação da Res. CNE/CP 01/2019,



a princípio estabelecido para dezembro de 2022, não permitia sequer prazo para se proceder uma avaliação dos currículos recém reformulados pela RES CNE/CP 02/2015.

Ao propor um alinhamento das políticas de formação de professores, a política nacional na direção da solução capitalista neoliberal, aprova a Res. CNE/CP 2/2019 sem ampla discussão, transformando os cursos superiores de formação de professores em cursos de treinamento, pois as propostas de matrizes curriculares apresentadas para os cursos de Licenciaturas devem ser referenciadas nas competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em outubro de 2020, a perspectiva de formação é reafirmada:

Art. 2º - As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNCC - Formação Continuada tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (RES CNE/CP Nº 1, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2020).

Atrelada à proposição da BNCC, dessa forma, o governo institucionaliza um novo modelo de formação de professores aprovando a Resolução CNE/CP 01/2020, dentro de uma agenda do capitalismo neoliberal, que por sua vez se articula à dinâmica do capitalismo se reinventando e reproduzindo diante das atuais demandas do capital educador (SHIROMA e EVANGELISTA, 2021), apresentando conceitos e princípios empresariais para formar um novo tipo de professor, a partir de novas bases, com efeito na redução de gastos com a formação e manutenção dos cursos de formação de professores, comprometendo as áreas de conhecimento, bem como, a discussão epistemológica de cada área das Licenciaturas e da Pedagogia.

Seguindo as diretrizes gerais desse projeto societário, o movimento de implementação de políticas para a educação básica gestadas pelos organismos internacionais, que iniciou na década de



1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, segue agora com a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Hypólito (2019) destaca que a BNCC é resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira articulados por agências multilaterais, para definir um projeto de educação que esteja articulado com um projeto global de educação.

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 194).

Para atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho, o docente passa a ver a sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas. Considerando ainda, o contexto da Pandemia Covid-19, houve uma intensificação do trabalho e a tecnologização do ensino, que contribuiu ainda mais para a degradação do trabalho, tornando os profissionais da educação aplicadores de programas e pacotes curriculares.

A aprovação da Resolução CNE/CP 2/2019, representa o retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo na formação de professores, ao enfatizar que bastaria a prática para a construção do saber docente, de modo a transformar os profissionais da educação em aplicadores de uma Base Nacional Comum Curricular, uma vez que os cursos de formação de professores devem se adequar aos objetivos das matrizes curriculares determinadas às redes de ensino pela BNCC.

No entanto, já havia uma posição contrária das IES em relação ao que se impõe pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, não obstante o Presidente do Conselho Nacional de Educação, no dia 6 de julho de 2022 emite uma “Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”. O documento com fins de esclarecimento, reforça explicitamente a natureza autoritária e



intransigente com a qual o governo tem tratado a questão da formação de professores de modo a desconsiderar toda produção intelectual nacional a respeito do tema.

Na proposta de formação, o Conselho Nacional de Educação, apresenta uma concepção de formação de professores centrada na "epistemologia da prática" e na "pedagogia das competências" que deve permear as propostas atuais ao estabelecer a preparação dos profissionais para atuar na Educação Básica, fundamentalmente num curso de caráter técnico profissional. Desconsiderando toda produção intelectual nacional que aponta fragilidades deste modelo de formação, de modo que, a crise na formação de professores e, também, nos cursos de Pedagogia, que marca sua história, desde 1939, somente se aprofundará.

Nesse quadro, de modo similar, já evidenciada na Res. CNE/CP 01 e 02/2001, houve a descaracterização do profissional da educação, reduzindo-o a uma dimensão técnica, passando a ser um simples executor da BNCC. Parece evidente que continua em curso um processo de "proletarização docente", acompanhado de um movimento de "desintelectualização" do profissional da educação (SHIROMA, 2003), como apontamos anteriormente, a tendência de se reduzir a discussão teórica, denominada por Moraes de "marcha-ré intelectual e teórica" aparece reiteradamente nas propostas oficiais de formação de professores, "na quais a reflexão sobre a produção do conhecimento foi eliminada de sua preparação básica" (MORAES, 2001, p. 154).

Ao empreenderem uma análise sobre a produção do conhecimento, Moraes e Torriglia (2000) levantam uma suposição de que há um processo em curso de *lightinização* na educação, em geral, e na brasileira, em particular. Segundo as autoras, propõe a contrapor às ideias de desintegração e desqualificação do conhecimento reduzindo à formação de competências, tal como aparece na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 01/02/2001) e, agora, sendo retomadas na BNC-FP (Res. CNE/CP 2/2019 e Res. CNE/CP 1/2020).

Tais reformas estão totalmente dependentes de uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado que coloca a educação à serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente



determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação a fim de instalar processos de padronização da educação através das parcerias público-privada entre o poder público, entidades e fundações do terceiro setor.

Freitas (2018) apresenta elementos para entender o que ele denominou de “Reforma Empresarial da Educação” construída com base na “nova direita”, dentro de uma perspectiva mercantilista para a educação estabelecendo políticas de ranqueamento, utilização de testes padronizados, estreitamento curricular que têm levado às mudanças nos cursos de formação de professores e de pedagogos no Brasil, com o objetivo de se garantir um alinhamento entre o ensinado e o avaliado.

Os denominados reformadores educacionais (FREITAS, 2012), são organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos que têm interesse especial na definição das políticas educacionais, na produção de materiais didáticos e na comercialização de sistemas apostilados e plataformas digitais desta forma contribuem inequivocamente para destruir a educação pública em nosso país e afastar ainda mais os jovens interessados em cursar uma licenciatura, desestimulando à docência. De acordo com este autor:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

Para além da especificidade do caso brasileiro, as reformas implementadas no país se inscrevem no contexto mais amplo das reformas no plano internacional, sendo que mais uma vez, as propostas de formação de professores, se fundamentam na formação reflexiva de professores e formação de competências profissionais e não supõem a articulação teoria e prática. Ambas aparecem em momentos estanques e separados.



3 ALGUMAS EVIDÊNCIAS QUE CONFIRMAM AS CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM AS POLÍTICAS CURRICULARES ATUAIS

A relação entre teoria e prática tem sido objeto de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento, destacando-se a área de formação de professores pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o distanciamento entre reflexão e ação historicamente evidenciado nas propostas de formação de professores. Nesta análise, destacamos que para Vázquez:

[...] é uma prova do mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática a teoria e outras desta à prática (VÁZQUEZ, 1968, p. 233).

Da mesma forma, é interessante apontar para o que diz Kopnin:

O (pensamento) prático e o teórico estão indissolúvelmente inter-relacionados, o teórico encontra no prático sua consubstanciação material. (...) É justamente por meio da consubstanciação material, prática, que se dá o processo de verificação da veracidade objetiva do conteúdo do pensamento (1978, p. 170 grifos no original).

Kopnin lembra ainda que:

Não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia a sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento no movimento do conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 171).



Assim como salienta Kopnin, nas propostas de formação de professores do MEC, constata-se que a separação destes níveis de conhecimento evidencia a relação teoria-prática adotada nas políticas oficiais, deixando claro que a ação do professor não envolve a práxis, verdadeira, como expressa o materialismo histórico e dialético; ao separar, fragmentar a ação em momentos de atividades mecânicas, repetitiva desenvolvida por um tipo de inteligência tática; momentos de atividades respaldadas em teorias em que há um encontro com a teoria e que se supõe a reflexão, supondo que neste momento a atividade do professor agrega uma função crítica e questiona as estruturas dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação; e, momentos em que o professor se afasta da ação para refletir sobre ela.

Numa primeira análise da Res. CNE 2/2019, percebe-se que explicitamente, há uma separação entre teoria e prática, rompendo a relação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, que caracteriza a práxis e deveria fundamentar a ação do professor. Registre-se aqui, que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática, portanto não deve estar desvinculado do conhecimento teórico, na medida em que é necessário usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-lo, atribuir-lhe significado (PIMENTA, 2002).

Evidencia-se, novamente, uma proposta de formação que supervaloriza a prática em detrimento da teoria, submetendo os futuros professores a uma formação esvaziada e que reduz a prática à atividade.

Esta nova pedagogia confirma um tipo de adaptação dos educadores aos novos processos de formação, obedecendo às diretrizes emanadas dos centros financeiros internacionais, decorrentes da atual fase de acumulação capitalista e confirma a sua condição de expropriação e desqualificação que vem sendo submetido refletindo uma nova divisão social do trabalho no capitalismo.

Diferentemente da práxis, que seria um movimento que explica a realidade para transformá-la na qual, parte-se da realidade em suas manifestações concretas e aparentes buscando captar a essência dos fenômenos, retornando à prática no sentido de transformá-la.



4 DIVERGÊNCIAS ENTRE AS DIRETRIZES ESPECÍFICA QUE ORIENTAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA E O DISPOSTO NA BNC-FORMAÇÃO

Para os cursos de Pedagogia, essa nova conformação dada pela Resolução CNE/CP 2/2019 promove a fragmentação do curso, desrespeitando a Pedagogia como ciência (FRANCO, 2003) e, descaracterizando completamente a concepção de pedagogia e sua compreensão da totalidade dos processos educativos, para transformar o pedagogo também um mero executor da BNCC. O curso passa a ser dividido e exige uma formação complementar em Gestão Educacional, desconsiderando a concepção de formação docente construída científica e pedagogicamente pelas instituições de formação docente nas últimas décadas, no qual se articulam de maneira indissociável à docência, a gestão e a pesquisa. Esse modelo, inevitavelmente, levará a extinção do curso de Pedagogia.

Tal projeto tem sido objeto de duras críticas, recebendo inúmeras manifestações de diversas entidades ligadas à formação de professores, os quais questionam especialmente o artigo 13 da Resolução (CNE/CP 02, de 2019) o qual desagrega essa formação, não apenas em seus núcleos formativos, mas na gênese dos cursos:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019, p. 7).

Em decorrência, como explicitado na Nota Técnica emitida pela Presidente do CNE no dia 6 de julho de 2022, teríamos necessariamente a criação de dois novos cursos: Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil e Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental sendo que, a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso



de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, assegura no seu texto espaço para a pesquisa em torno do fenômeno educativo, garantindo o desenvolvimento da ciência da educação, articulando-a à docência e ao conhecimento da gestão escolar e não escolar. O art. 2º., garante unidade à formação do pedagogo/a como docente, gestor e pesquisador:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, a cultura (BRASIL, 2006, p. 1).

Diante da contradição apresentada entre uma norma específica para o curso de Pedagogia e propostas que tendem a desconsiderar o percurso histórico de construção do curso, no qual a docência, a pesquisa e a gestão se articulam de maneira indissociável, que podem levar à dissolução ou até mesmo a extinção deste curso, várias instituições vêm se defrontando com dificuldades comuns face a necessidade de reformulação das propostas curriculares de seus cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Além disso, manifestações feitas por entidades e educadores no sentido de expressarem tão claramente sua



rejeição à tais políticas, geram diversas incertezas de cunho legal entre as instituições.

Registre-se que a legalidade da Nota Técnica do CNE de julho de 2022, foi questionada pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ForumDir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ENDIPE (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino); FORPPED (Fórum Estadual de Licenciaturas do Estado do Paraná) e, ainda, o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia do estado do Paraná, além de outros coletivos de docentes e estudiosos sobre o tema confirmam sua unidade pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem relevância para compreendermos as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação, além dos determinantes e o futuro das políticas curriculares para a formação de professores implementadas em nosso país na atualidade. Esse processo resgata ideias defendidas na década de 1990, indicando vários retrocessos no campo da formação de professores.

O projeto apresentado pelas Resoluções CNE/CP 2/2019 e 01/2020 atrela o processo de formação de professores ao desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas à BNCC, identificando-se com uma perspectiva tecnicista, na qual a docência se faz pela reprodução de roteiros e de conteúdo.

Cumpramos observar que uma educação de qualidade social é obtida com uma formação ampla e, que a manutenção de um currículo meramente técnico-instrumental nos cursos, no sentido de uma especialização estreita e fragmentária, inequivocamente, conduzirá a uma maior desqualificação da formação de professores para a educação básica, assim como de profissionais responsáveis por articular o trabalho pedagógico na escola.



No entanto, há em curso um processo de intensificação da mobilização por meio da criação da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 1/2019 e 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução 02/2015, em reunião realizada em 30 de março de 2023 com a presença das seguintes entidades nacionais representadas por seus presidentes ou por diretores por eles indicados: MONAPE - Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as – curso de Pedagogia; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática; ANPOF - Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia; FORPARFOR - Fórum dos coordenadores institucionais do PARFOR; SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química; SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia; ENDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino; FORPIBID - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica; ANPUH Brasil – Associação Nacional de História; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ExNEPE - Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Considerando ainda o princípio da autonomia universitária expressa pelo Art. 207, da Constituição Federal de 1988, instituindo que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, os cursos de graduação podem ser pensados, executados e avaliados a partir de seus projetos pedagógicos mediados pela legislação e pela competência profissional.

Pelo exposto, e em consonância com o movimento nacional que vêm sistematicamente sustentando argumentos que indicam os limites normativos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a partir do qual se impõe um alinhamento das políticas curriculares de formação de professores à BNC- Formação e à BNCC, e reforçando a necessidade



de revisão dessa normativa, torna-se fundamental aprofundarmos ainda mais o debate no sentido de fortalecer uma formação ampliada e humanizada, de modo a construir caminhos para uma formação de professores para além do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2019, Seção 1, p. 35.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006.

FRANCO. M. S. **A Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.



FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MORAES. M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga - Portugal, v.14, n.1, p.5-24, 2001.

MORAES. M. C. M.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação *light*, que palpite infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias - Revista da Faculdade de Educação da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** In: Moraes. M. C. M. M. (org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Educação Já!** a premência do capital educador. In: Eraldo Leme Batista; Meire Terezinha Muller; Paulino José Orso. (Org.). *Escola pública diante do avanço destrutivo do capital.* Marília: Lutas Anticapital, 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

SOBRE AS ORGANIZADORAS





ELENICE PARISE FOLTRAN



✚ Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (1992);

✚ Mestrado em Educação (1998) e Doutorado em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2019).

✚ Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

✚ Atualmente é coordenadora e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional -PROFEI/UEPG.

✚ Coordenadora do LALUPE: Laboratório Lúdico Pedagógico.

✚ Atua nas áreas de Política Educacional, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Ludicidade e Aprendizagem e Educação a distância.



MARLI DE FÁTIMA RODRIGUES



- ✚ Possui Licenciatura em Pedagogia (1995);
- ✚ Administração Pública (2013) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ✚ Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999);
- ✚ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005).
- ✚ Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ✚ Atualmente é Chefe do Departamento de Educação.
- ✚ Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais.

