

MATUTANDO

Diálogos Formativos

Volume 3

Arianny Grasielly Baião Malaquias
Dianne Fabhrícia Meireles Ferreira
Sônia Maria de Almeida
Joana Peixoto
(Organizadores)

Appris
editora

MATUTANDO

Diálogos Formativos – Volume 3

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2025 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Dayanne Leal Souza

Bibliotecária CRB 9/2162

M445m 2025 Matutando: diálogos formativos – volume 3 [recurso eletrônico] / organizadores Arianny Grasielly Baião Malaquias ... [et al.]. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2025.
1 livro digital : EPUB. – (Coleção Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridades)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-250-7617-1

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Educação pública. 4. Direito universal. 5. Formação humana. I. Malaquias, Arianny Grasielly Baião. II. Título. III. Série.

CDD – 370.7

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Este projeto foi financiado pelo Programa de Apoio à Produtividade em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás, por meio do Edital n. 45/2023-PROPPG, de 20 de novembro de 2023.

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

MATUTANDO

Diálogos Formativos – Volume 3

Arianny Grasielly Baião Malaquias
Dianne Fabhrícia Meireles Ferreira
Sônia Maria de Almeida
Joana Peixoto
(org.)

Appris
editora

Curitiba, PR
2025

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto Coelho Sara C. de Andrade Coelho	
COMITÊ EDITORIAL E CONSULTORIAS	Ana El Achkar (Univero/RJ) Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) Antonio Evangelista de Souza Netto (PUC-SP) Belinda Cunha (UFPB) Délton Winter de Carvalho (FMP) Edson da Silva (UFVJM) Eliete Correia dos Santos (UEPB) Erineu Foerste (Ufes) Fabiano Santos (UERJ-IESP) Francinete Fernandes de Sousa (UEPB) Francisco Carlos Duarte (PUCPR) Francisco de Assis (Fiam-Faam-SP-Brasil) Gláucia Figueiredo (UNIPAMPA/ UDELAR) Jacques de Lima Ferreira (UNOESC) Jean Carlos Gonçalves (UFPR) José Wálter Nunes (UnB)	Junia de Vilhena (PUC-RIO) Lucas Mesquita (UNILA) Márcia Gonçalves (Unitau) Maria Margarida de Andrade (Umack) Marilda A. Behrens (PUCPR) Marília Andrade Torales Campos (UFPR) Marli C. de Andrade Patrícia L. Torres (PUCPR) Paula Costa Mosca Macedo (UNIFESP) Ramon Blanco (UNILA) Roberta Ecleide Kelly (NEPE) Roque Ismael da Costa Güllich (UFFS) Sergio Gomes (UFRJ) Tiago Gagliano Pinto Alberto (PUCPR) Toni Reis (UP) Valdomiro de Oliveira (UFPR)
CONSELHO EDITORIAL KADJÓT	Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar – UFG Alexia Pádua Franco – UFU Arianny Grasielly Baião Malaquias – IFG Cláudia Helena dos Santos Araújo – IFG Daniela Rodrigues de Sousa – PUC Goiás Diene Eire de Mello – UEL Jhonny David Echalar – UFG	Joana Peixoto – IFG Júlio César dos Santos (Júlio Vann) – IFG Kátia Morosov Alonso – UFMT Marcos Vinicius Ferreira Vilela – UFG Maria Cristina Lima Paniago – UCDB Natalia Carvalhaes de Oliveira – IF Goiano Olira Saraiva Rodrigues – UEG
SUPERVISORA EDITORIAL	Renata C. Lopes	
PRODUÇÃO EDITORIAL	Sabrina Costa da Silva	
REVISÃO	Camila Dias Manoel	
DIAGRAMAÇÃO	Bruno Ferreira Nascimento	
CAPA	Danielle Paulino	
REVISÃO DE PROVA	William Rodrigues	

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Dr.ª Marilda A. Behrens (PUCPR)	Dr.ª Patrícia L. Torres (PUCPR)
CONSULTORES	Dr.ª Ademilde Silveira Sartori (Udesc) Dr. Ángel H. Facundo (Univ. Externado de Colômbia) Dr.ª Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Porto/Portugal) Dr. Artieres Estevão Romeiro (Universidade Técnica Particular de Loja-Ecuador) Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho/Portugal) Dr. Claudio Rama (Univ. de la Empresa-Uruguai) Dr.ª Cristiane de Oliveira Busato Smith (Arizona State University /EUA) Dr.ª Dulce Márcia Cruz (Ufsc) Dr.ª Edméa Santos (Uerj) Dr.ª Eliane Schlemmer (Unisinos) Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM) Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR) Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR) Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho (Ufsc) Dr.ª Fabiane Oliveira (PUCPR)	Dr.ª Iara Cordeiro de Melo Franco (PUC Minas) Dr. João Augusto Mattar Neto (PUC-SP) Dr. José Manuel Moran Costas (Universidade Anhembi Morumbi) Dr.ª Lúcia Amante (Univ. Aberta-Portugal) Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS) Dr. Marco Antonio da Silva (Uerj) Dr.ª Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho-Portugal) Dr.ª Maria Joana Mader Joaquim (HC-UFPR) Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR) Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR) Dr.ª Romilda Teodora Ens (PUCPR) Dr. Rui Trindade (Univ. do Porto-Portugal) Dr.ª Sonia Ana Charchut Leszczynski (UTFPR) Dr.ª Vani Moreira Kenski (USP)

PREFÁCIO

O melhor de mim são os outros.

(Carlos Rodrigues Brandão)

A iniciativa dos organizadores da presente obra dialoga com os interesses aos estudos freirianos de cunho emancipatório, humanizador, político e social que acontecem ou que aconteceram nas esferas educacionais no Brasil. A formação da obra é constituída por meio de conjunto de entrevistas abrilhantadas com grandes nomes de estudiosos e pesquisadores referência no Brasil e fora dele. A relevância das pesquisas, narrativas, memórias e percursos apresentados está enriquecida por um conjunto caloroso de entrevistas, indicando o compromisso dos organizadores, assim como de seus(suas) autores(as), dedicados a compartilhar relevantes informações que impactam diretamente a formação de professores, a luta pela educação pública socialmente referenciada, de todos e para todos em nosso país.

Recebi com muita alegria e entusiasmo, do programa *Matutando: diálogos formativos*, o convite de prefaciar este livro, sobretudo porque carrego a missão de homenagear o querido mestre amigo Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*). As lembranças do amigo e mestre Carlos Rodrigues Brandão são carregadas de muitas histórias, prosas, versos, cafés, caminhadas na natureza, poesia, sentimentos do meu mais profundo respeito, a um mestre que amou o ensinar e, sobretudo, aprender com todos. Parafraseando o querido Brandão (1989, p. 85), ele sempre me disse que “O melhor de mim são os outros”. Busco seguir essa frase como um mantra para minha vida, pois fui afortunado em viver e conviver com esse grande ser humano, no sítio Rosa dos Ventos, por mais de 14 anos.

Falar para você de meu amigo e mentor intelectual é uma grande responsabilidade, pois carrego uma herança intelectual,

física e documental de sua vasta obra ao longo de mais de 60 anos como professor, militante, pai de André e Luciana e esposo de Maria Alice, um andarilho do esperar, um grande plantador de árvores e semeador de sonhos. Gostaria de seguir as recomendações deixadas a mim pelo próprio Brandão, que me incumbiu de sempre apresentá-lo de forma poética e longe dos formatos acadêmicos que seguimos a partir do Currículo Lattes. Certa feita, lá em 2021, escrevi esta apresentação que Brandão me disse que adorou:

Carlos Rodrigues Brandão, mestre amigo, caminhante, escalador de montanhas, plantador de árvores, semeador de sonhos inéditos, viáveis e utopias. Idealizou e sonhou um sonho coletivo, único e plural que desaguou na querida e rara Rosa dos Ventos, nas montanhas do sul de Minas Gerais. Na Educação Popular fez, faz, vive e viveu a história presente, as memórias do passado e as esperanças do futuro. Participou dos Movimentos de Cultura Popular e de Educação de Base na década de 1960. Por uma goiana se apaixonou e teve dois filhos. Viveu, esperançou e lutou o bom combate ao ódio, à opressão e à repressão da Ditadura Militar de 1964. Andarilhou pelo Brasil e por toda América Latina e pelo mundo, espalhando as sementes e os frutos plantados por Paulo Freire.

Exercitou, na Educação, sua base, seu refúgio de amor e de esperança no povo e para o povo, na Teologia da Libertação se ancorou para acolher e solidificar seu “saber social” de amor ao povo e por uma América Latina livre e unida por um ideal freiriano de “ser-mais”. Da Antropologia e sua Cultura Popular, fez seu escudo, seu alicerce e seus caminhos, escreveu sobre os Deuses do Povo, sobre o Festim dos Bruxos, falou da Magia e de seus Mistérios, da religião e do Folclore Brasileiro, do Campesinato Goiano, dos Sacerdotes da Viola, da Folia de Santo Reis, das comunidades tradicionais, dos Peões, Pretos e Congos, e dos Caipiras de São Paulo. O menino de Copacabana agora é Mestre, é Doutor em tudo e em nada, como ele mesmo gostava de dizer. Brandão é rio que corre nas montanhas do Vale da Pedra Branca, é passarinho que voa, e é montanha que no céu encontra a paz¹.

¹ Homenagem de César Ferreira da Silva escrita em uma manhã de chuva no sul de Minas Gerais, em 13 de dezembro de 2021, e faz parte de sua pesquisa de mestrado em Educação. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1248999>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Carlos Rodrigues Brandão possui uma vasta trajetória intelectual e humana como professor universitário e militante da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Essa trajetória se inicia na década de 1960, a qual foi marcada pela criação e desenvolvimento de novas experiências político-sociais, que nos primórdios dos “anos sessenta” receberam nomes como: Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Juventude Universitária Católica (JUC), dentre outros. Os processos políticos, pedagógicos e sociais da Educação Popular foram gestados no seio desses movimentos e, posteriormente, espalharam-se por todo Brasil e pela América Latina.

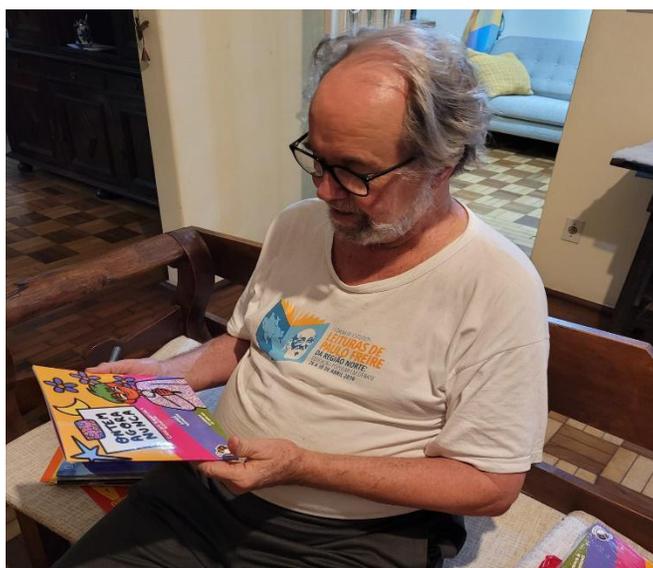
Carlos Rodrigues Brandão insere-se nesse contexto como um dos pioneiros desta concepção político-social e metodológica que é a Educação Popular. Ele inicia sua vida acadêmica no ano de 1960, quando ingressa na PUC do Rio de Janeiro e na Juventude Universitária Católica, e, dois anos depois, em 1963, no Movimento de Educação de Base, e foi a partir desse contexto que Carlos Rodrigues Brandão deixou de ser um “Menino do Rio” para se tornar um “militante da Educação Popular” e, nas décadas seguintes, um professor reconhecido por todo Brasil e na América Latina. Ao se aposentar, ainda trabalhou como professor convidado em seis universidades, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, no Brasil, e, internacionalmente, na Argentina.

Apresento, sinteticamente, alguns dos principais prêmios e títulos recebidos por Carlos Rodrigues Brandão: professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Goiás, Doutor *Honoris Causa* pela Universidad Nacional de Luján (Argentina). É *fellow* de St. Edmund’s College, pela Universidade de Cambridge. Comendador da Ordem Nacional do Mérito Científico, por decreto da Presidência da República, governo federal. Ganhador também da medalha Dom Helder Câmara, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Dentre outros prêmios recebidos, destacam-se: duas menções de “altamente recomendável” para os livros *O jardim de todos* (2004) e *Céu de passarinhos* (1997); benemérito do Centro de Memória da Unicamp; Prêmio Érico Vannucci Mendes por produção científica na área de cultura popular, CNPq/SBPC/Martha Vannucci; Personalidade da Educação da Associação Brasileira de

Treinamento e Desenvolvimento (ABTD/PR); I Concurso Nacional Mário de Andrade de monografias de folclore (Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo). Além disso, recebeu a medalha Roquette Pinto da Associação Brasileira de Antropologia e o prêmio Poesia-Liberdade pela Fundação Centro Alceu Amoroso Lima.

Nesse contexto, precisamos sempre vislumbrar que a educação, através do olhar de Carlos Rodrigues Brandão, sempre foi uma forma de enfrentarmos as desigualdades sociais vivenciadas pela sociedade no Brasil e em tantos outros países da América Latina por onde ele passou. Carlos Rodrigues Brandão representa um lugar especial no pensamento latino-americano, não só como intelectual de extrema importância para universidades, movimentos sociais e pesquisadores, mas também como um amigo, ser humano, como essa figura pública e amorosa por onde ele passava, e por onde ele sempre continuará a passar e passear em nossos corações, em nossas vidas, pois seu legado continua, pois seu legado somos nós. Brandão presente!!!

Prof. Me. César Ferreira da Silva



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13

Arianny Grasielly Baião Malaquias
Dianne Fabhricia Meireles Ferreira
Sônia Maria de Almeida
Joana Peixoto

CAPÍTULO 1

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO..... 16

Kátia Morosov Alonso
Daniela Rodrigues de Sousa
Natalia Carvalhaes de Oliveira

CAPÍTULO 2

POLÍTICA E EDUCAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE..... 25

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Joana Peixoto
Natalia Carvalhaes de Oliveira

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA, “COM UM ITAÚ DE VANTAGENS” .35

Carolina de Roig Catini
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Marcos Antonio Alves Filho

CAPÍTULO 4
VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE46

Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*)
Júlio Vann

CAPÍTULO 5
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....56

Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Joana Peixoto
Jhonny David Echalar

CAPÍTULO 6
CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO65

Katharine Ninive Pinto Silva
Jhonny David Echalar

CAPÍTULO 7
ESCOLA PÚBLICA: MILITARIZAR PARA QUÊ?74

Neusa Sousa Rêgo Ferreira
Júlio César dos Santos
Dianne Fabhricia Meireles Ferreira

CAPÍTULO 8
O ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE EDUCACIONAL.....84

Dante Henrique Moura
Joana Peixoto
Sônia Maria de Almeida

CAPÍTULO 9
**O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INFORMAÇÃO:
UMA LUTA SEM FIM96**

Mirza Seabra Toschi
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Gleiner Rogerys Marques de Queiroz

CAPÍTULO 10
O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA..... 105

Denise Silva Araújo
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Dianne Fabhrcia Meireles Ferreira

CAPÍTULO 11
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROJETOS EM DISPUTA 113

José Carlos Libâneo
Joana Peixoto
Tamara Ferreira Dantas

CAPÍTULO 12
DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE..... 124

Daniela Rodrigues de Sousa
Joana Peixoto
Sônia Maria de Almeida

CAPÍTULO 13
A DIMENSÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO 134

Renato Barros de Almeida
Daniela Rodrigues de Sousa
Marivan dos Santos Lima

CAPÍTULO 14
ARTE, EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO SOCIAL 142

Júlio Vann
Joana Peixoto
Arianny Grasielly Baião Malaquias

CAPÍTULO 15
CIÊNCIA, POLÍTICA SANITÁRIA E CONDIÇÕES DE VIDA..... 151

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Joana Peixoto
Beigna Pereira Rodrigues Santos

CAPÍTULO 16

AOS QUE VIRÃO DEPOIS DE NÓS..... 162

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Joana Peixoto
Iury Kesley Marques de Oliveira Martins

CAPÍTULO FINAL

CIRANDA PARA A REVOLUÇÃO (POR QUE NÃO?) 171

Daniela Rodrigues de Sousa

AUTORES(AS)

CURRÍCULOS RESUMIDOS 175

APRESENTAÇÃO

Arianny Grasielly Baião Malaquias
Dianne Fabhricia Meireles Ferreira
Sônia Maria de Almeida
Joana Peixoto

O terceiro volume da obra *Matutando: Diálogos Formativos* conclui a série de livros que publicam as entrevistas realizadas no programa de televisão com o mesmo nome. Trata-se de um projeto de ensino iniciado em 2020 no Instituto Federal de Goiás (IFG) e que, no segundo semestre do mesmo ano, é assumido como projeto de extensão pela Universidade Federal de Goiás (UFG), cuja condução, curadoria e realização ficou sob responsabilidade de pesquisadores do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação².

O programa foi proposto como alternativa formativa para estudantes e docentes no período em que as aulas foram suspensas como forma de distanciamento social durante o período da pandemia da covid-19. Ele foi executado pela TV UFG – emissora de televisão educativa da Universidade Federal de Goiás, numa colaboração institucional entre o IFG e a Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural (Fundação RTVE). A transmissão dos programas semanais, com duração de 30 minutos, se deu no período que vai de julho de 2020 a dezembro de 2021, com transmissão simultânea pelo canal na plataforma YouTube da Diretoria de Educação a Distância do IFG (YouTube da EaD IFG).

As entrevistas foram realizadas com artistas, pesquisadores de diversas áreas, docentes da educação básica e superior, em diversas modalidades de ensino. Os entrevistados foram convidados

² Grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq). Mais informações podem ser acessadas no site <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1126225878380229>. Página do grupo: <https://kadjot.org/>.

a abordar temas que articulavam a experiência que estava sendo vivenciada no tempo pandêmico com seu campo de pesquisa e de experiência profissional.

A linha editorial do programa se orientou pela defesa da educação básica pública como um direito universal, assim como por um olhar contextualizado para os tempos pandêmicos. A cada entrevista, ao observarmos o processo de acirramento das desigualdades econômicas e sociais durante a pandemia e de ampliação da expropriação do trabalho docente, confirmávamos quanto a experiência vivida naqueles tempos nos afastava da garantia do direito à educação da classe trabalhadora.

Os dois primeiros volumes desta obra estão assim organizados:

1. *Matutando I*: composto por 22 entrevistas das cinco séries iniciais, a saber, 1ª série – *Educação em tempos de pandemia*; 2ª série – *Reorganização do calendário escolar e trabalho remoto*; 3ª série – *Trabalho remoto: condições para o ensino e a aprendizagem*; 4ª série – *Arte, cultura e tecnologia* e 5ª Série – *Pesquisa, extensão e formação humana*. Elas foram realizadas no período de 7 julho a 25 de dezembro de 2020.
2. *Matutando II*: composto por 14 entrevistas que fazem parte das séries 7ª – *Os vírus que nos assolam*; 8ª – *Entre a vida e a economia*; 9ª – *Educação em tempos de pandemia*; 10ª – *Educação na pandemia: decifra-me ou te devoro!*; 12ª – *Educação na pandemia: matutar é preciso!* Elas foram realizadas no período de 12 de fevereiro a 27 de agosto de 2021.

O trabalho coletivo – princípio fundamental de um grupo de pesquisa orientado pela base materialista histórico-dialética – constituiu a dinâmica de produção, redação e formatação deste livro. As entrevistas, integralmente transcritas e revisadas, foram autorizadas para publicação pelos(as) convidados(as) e mediadores(as). Nossos mais sinceros agradecimentos a todos os que se dispuseram a participar desta aventura!

A 13ª série foi em comemoração ao Centenário de Paulo Freire, desenvolvida pelas seguintes entrevistas: *A atualidade de Paulo Freire na educação*, com a Prof.^a Kátia Morosov Alonso (UFMT), *Política e educação à luz de Paulo Freire*, com a Prof.^a Daniela Lima (UFG), *A*

educação bancária, “com um Itaú de vantagens”, com a Prof.^a Carolina de Roig Catini (Unicamp). Fechamos a série com a discussão sobre *Vida e obra de Paulo Freire*, com o Brandão (Unicamp).

No mês de outubro de 2021, na 14^a série – *Em defesa da escola pública*, colocamo-nos a problematizar a *Educação infantil em tempos de pandemia*, com a Prof.^a Telma Teles (IFG); *Contrarreformas da Educação*, com a Prof.^a Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE); *Escola pública: militarizar para quê?*, com a Prof.^a Neusa Ferreira (Rede Municipal de Aparecida de Goiânia e Rede Estadual de Educação de Goiás). Fechamos a série com a discussão sobre *O ensino médio e a dualidade educacional*, em uma prosa com o Prof. Dante Moura (IFRN).

As entrevistas que ocorreram no mês de novembro visaram evidenciar os projetos em disputa que temos em nosso país, compondo a 15^a série, intitulada *Educação brasileira – projetos em disputa*. Para tanto, iniciamos a série matutando sobre *O direito à educação e à informação: uma luta sem fim*, com a Prof.^a Mirza Seabra Toschi (UFG/UEG). Na sequência, colocamo-nos a prosear a Prof.^a Denise Silva Araújo (UFG). A discussão sobre a temática que dá nome à série ficou sob a responsabilidade do Prof. José Carlos Libâneo (UFG).

Fechando o *Matutando* no ano de 2021, a 16^a série teve como tema: *Aos que virão depois de nós*. Discutimos *Didática e trabalho docente*, com a Prof.^a Daniela Rodrigues de Sousa (PUC Goiás); o Prof. Renato Barros de Almeida (PUC Goiás/UEG) matutou conosco sobre *A dimensão política do currículo*; e ao Prof. Júlio Vann coube a prosa sobre *Arte, educação, cultura e ação social*. As duas entrevistas finais foram de fechamento do trabalho de um ano e meio discutindo educação em tempos de pandemia e contaram com o diálogo entre Joana Peixoto e Adda Echalar, abordando a *Ciência, política sanitária e condições de vida* e *Aos que virão depois de nós*.

Carlos Rodrigues Brandão, falecido em julho de 2023 é o homenageado desta obra. Foi um educador brasileiro, amigo e parceiro intelectual de Paulo Freire, pesquisador e ativista reconhecido no campo da educação popular.

Seguimos matutando, reunindo nossos esforços a Brandão, Paulo Freire e demais entrevistados, na defesa de um projeto de sociedade que supere as desigualdades estruturais, condição para a materialização de uma educação transformadora.

CAPÍTULO 1

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO³

Kátia Morosov Alonso
Daniela Rodrigues de Sousa
Natalia Carvalhaes de Oliveira

Angicos, um povoado no sertão do Rio Grande do Norte, marcado pela pobreza e pelo analfabetismo, viveu, em 1963, uma espécie de revolução: Paulo Freire e um grupo de educadores liderados por ele ensinaram 300 trabalhadores a ler e escrever em 40 horas.

Essa primeira experiência de alfabetização em massa no Brasil abrigava um diferencial: não se restringia a ensinar a leitura e a escrita da palavra; estimulava os trabalhadores a apreenderem o mundo de um jeito novo, de forma crítica, associando conhecimento teórico à ação prática e política. Esse acontecimento possibilitou aos trabalhadores de Angicos novas oportunidades de emprego, o direito ao voto e a possibilidade de compreender seus direitos, inclusive os trabalhistas.

A experiência inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, que, infelizmente, foi abortado com o Golpe Militar em 1964. Por questões político-pedagógicas, Paulo Freire, desde então, é amado por alguns e odiado por outros, no Brasil, e exaltado em vários países.

³ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 3 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mxSpZkHI2h8>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra, onde Paulo Freire morou e trabalhou durante a ditadura militar brasileira e recebeu o título de Doutor *Honoris Causa*, em 1979, diz que “Villa Lobos na música e Paulo Freire na Pedagogia são dois autores reconhecidos internacionalmente. Desprezar um ou outro é barbárie”⁴.

Contra a barbárie, hoje matutaremos sobre Paulo Freire, a atualidade de suas proposições e sua importância para o Brasil e para a educação. O *Matutando* está apresentando uma série de entrevistas dedicadas ao pensamento de Paulo Freire, por ocasião do centenário de seu nascimento. Nascido em setembro de 1921, Paulo Freire começou a atuar como educador popular em 1947. Por sua trajetória, é um dos brasileiros mais homenageados no exterior, sendo detentor de mais de 30 títulos de Doutor *Honoris Causa* e cerca de 20 prêmios concedidos por diversas universidades e instituições nacionais e internacionais.

Segundo Abdeljalil Akkari, professor de Educação Internacional e Comparada da Universidade de Genebra e chefe de um grupo de pesquisa que estuda Paulo Freire nessa instituição, Paulo Freire é um intelectual global, que pertence mais ao mundo do que ao Brasil. Para falar um pouco sobre este pensador e suas ideias, o *Matutando* convidou a professora Kátia Morosov Alonso.

A professora Kátia é professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT e líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação — o LÊTECE. Kátia faz parte da idealização e concretização de uma das primeiras experiências em Educação a Distância (EaD) no Brasil.

Daniela Sousa

Paulo Freire é o patrono da educação brasileira, amplamente reconhecido no exterior e, ao mesmo tempo, rejeitado e atacado no nosso país. Suas ideias foram brutalmente rechaçadas nos últimos

⁴ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/atacado-pelo-governo-bolsonaro-paulo-freire-e-celebrado-na-suica/>. Acesso em: 18 out. 2024.

anos, inclusive em manifestações que apoiavam governos de extrema direita ou que pediam o retorno ao regime militar.

A rejeição a Paulo Freire não é nova e nem recente; inicia-se no final da década de 1950 e início da década de 1960, principalmente no período da ditadura militar brasileira, afinal ele desenvolveu uma proposta de educação popular que busca promover a conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. No regime militar, seu método foi considerado subversivo e ele foi, inclusive, exilado.

A pergunta é: quem tem medo de Paulo Freire e por quê? É possível que uma teoria e um método de educação sejam assim tão “ameaçadores”?

Kátia Morosov Alonso

É interessante a gente perceber como ainda hoje, por exemplo, os livros causam certo furor. A gente tem visto ultimamente algumas instituições “botando fora” livros; então, como ainda hoje o livro ameaça? Imaginemos uma proposta educativa que traz consigo toda uma perspectiva de liberdade, de libertação, de leitura de mundo, de diálogo e de solidariedade. Paulo Freire ameaça por aquilo que constitui a liberdade, por aquilo que constitui este ser que pensa mundo, este ser que pensa educação. A ameaça paulo-freireana se coloca, justamente, porque ela tem todo um sentido de solidariedade e de estar juntos, como nós fazemos neste momento. Então, eu diria que aqueles que se sentem ameaçados pela proposta paulo-freireana são, exatamente, aqueles que negam a possibilidade da solidariedade, do diálogo e do estar juntos na perspectiva de se constituir uma sociedade mais amigável e solidária.

Daniela Sousa

Em uma das teses sobre Feuerbach, a tese 11, Marx afirma que “[...] até agora os filósofos ficaram preocupados na interpretação do mundo de várias maneiras. O que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p. 535). Para Paulo Freire, a educação só existe como práxis, e

a tecnologia na educação deveria ter o caráter de práxis tecnológica. Sabemos que dinâmicas de reprodução e transformação coexistem nos processos históricos e que essas transformações têm curso determinado pela estrutura da sociedade e pelas ações humanas, mais ou menos intencionais, mais ou menos conscientes.

Na pandemia, escolas públicas e particulares de Educação Básica e de Ensino Superior adotaram meios tecnológicos digitais para dar continuidade ao ano letivo. Tudo foi feito de uma forma um tanto urgente e intempestiva: na maioria dos casos, professores e estudantes não tiveram tempo hábil para discutir essa adoção. Muitos reclamaram da falta de tempo e condições, inclusive, para se apropriarem dos conhecimentos e habilidades necessários para levarem adiante tal responsabilidade.

A principal característica do método de Paulo Freire é a sua dialogicidade e a valorização dos processos de interação e mediação. Como estudiosa desses processos, como você vê as possibilidades de realização de interação e mediação frente às dificuldades apontadas por professores e alunos na adoção do ensino não presencial, como: falta de aparato tecnológico adequado, dificuldade de conexão com a internet, falta de local adequado (silencioso, iluminado) para assistir ou ministrar aulas, falta de autonomia para a realização das atividades online, precarização das condições de trabalho do professor, entre outras?

Kátia Morosov Alonso

Essa questão é importante, mas ela traz alguma coisa que é anterior. Nós precisamos pensar para localizar a questão da educação e as condições em que ela se realiza atualmente, ir um pouquinho antes para poder refletir sobre isso.

Vivemos um momento em que o capitalismo se apropria e cria uma série de mecanismos que nos colocam, de fato, no momento em que a exploração do trabalhador é enorme. Não vou entrar muito nos meandros, mas Shoshana Zuboff⁵, sobre o capitalismo de vigilância, diz que, hoje, a nossa privacidade virou mercadoria, então deixa de

⁵ ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ser a exploração da mão de obra do trabalhador e passa a ser exploração daquilo que somos nós, como pessoas, inclusive das nossas subjetividades. Temos visto isso acontecer muito, nesse momento, com a proliferação de *fake news*, de mentiras, da pós-verdade, enfim.

Voltando a essa questão, a precarização do trabalho, nesse contexto, ela se coloca no sentido do trabalho como um todo. Quando a gente fala da precarização do trabalho, nós falamos da precarização do trabalho como um todo, daquilo que nós chamamos atualmente de uberização do trabalho, em que o indivíduo é responsável por ele próprio, mas aí a gente diz que ele está empreendendo, não é? Essas questões são importantes para pensarmos no sentido daquilo que vai acontecer nas relações de trabalho que se instalam no interior da escola. A pandemia vai escancarar isso para a gente.

A gente discutiu muito pouco, eu digo, os educadores, as educadoras, os sistemas públicos de ensino, os próprios pesquisadores e pesquisadoras da educação, aquilo que seriam as tecnologias da informação e comunicação no processo educativo. A Daniela, que faz parte do Kadjót, e nós, aqui, que estamos no LÊTECE, bem como outros grupos de pesquisa, a gente sempre alertava: nós precisamos discutir as tecnologias, elas não são neutras, elas necessitam de um trabalho de compreensão para o seu uso que tem a ver com interação e mediação.

A gente vai perceber todo um processo que se escancara, não só a falta das condições de trabalho efetivas, seja pelos equipamentos e acesso à internet, mas também pela desigualdade social neste momento. A pandemia traz isso com muita força; afinal de contas, quem foram os brasileiros e brasileiras que mais morreram durante a pandemia? Foram exatamente os mais pobres, os negros, as mulheres, as puérperas. Nesse sentido, Débora Diniz Rodrigues faz um trabalho bastante importante naquilo que trata da reprodução feminina, no sentido de como é que nós temos sido afetadas, sobretudo nesse momento.

A escola também é uma ponta daquilo que é a sociedade desigual que nós vivemos, que, portanto, vai expressar a desigualdade social. É interessante, porque nós vimos, por exemplo, a possibilidade de ter determinados recursos financeiros que chegassem às escolas públicas para que a dificuldade de acesso fosse minimizada, essa questão técnica de meios etc. Houve um aceno do Congresso

Nacional nesse sentido, no entanto isso foi barrado por meio de uma Medida Provisória. Então, o que nós percebemos é que cabe à escola pública, pelo menos na atual conjuntura, aquele lugar do discurso que se coloca sobre ela, no sentido de que o público é terrível e ruim. Quando a gente analisa, pelo menos nos países ocidentais com perspectivas socialmente menos desiguais do que a nossa, vemos que as primeiras medidas que foram tomadas foram justamente o apoio às escolas públicas naquilo que dizia respeito ao acesso e às condições.

Sempre reafirmo aquilo que as pesquisas e a ciência têm demonstrado, que é o escancaramento das desigualdades sociais, portanto, das desigualdades educacionais que nós observamos neste momento. Tem condições para superar? Claro que nós temos as condições para a superação. A gente sabe que tem recursos públicos que poderiam ser canalizados para minimizar esse problema, nós sabemos que os professores e professoras atuaram fantasticamente nesse período.

Pelo menos aqui, na Rede Municipal de Cuiabá, tenho orientanda⁶ que está trabalhando agora com aquela que foi a criação e recriação dos professores, para se trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação, e nós vimos uma produção fantástica, que era rechaçada pelas gestões dos sistemas públicos de ensino. Por que não trazer o professor para conversar? Por que não trazer o aluno? Por que não trazer as famílias para poder pensar juntos como é que nós poderíamos — juntos, porque essa é uma ação justa, é uma ação que nos junta —, no sentido de pensarmos, então, a possibilidade de trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação em um processo e em um projeto emancipatório, com vistas à diminuição das desigualdades educacionais deste país?

Daniela Sousa

As desigualdades são acirradas pela pandemia, tornaram-se mais visíveis, mas tem jeito de a gente resistir. A escola pública está aí resistindo.

⁶ CASTRO, Michele Marta Moraes. **O uso intenso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica em tempos de pandemia: do estranho ao possível.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

Kátia Morosov Alonso

As pesquisas que nós trabalhamos, o Kadjót, o LÊTECE, outros grupos de pesquisa já dizem. A gente já produziu aquilo que seriam possibilidades efetivas, no sentido de projetos emancipatórios, projetos libertadores, trabalhando, sim, com as tecnologias da informação e comunicação.

Daniela Sousa

Freire, quando foi secretário de Educação de São Paulo, apoiou a inclusão digital e defendeu a ideia de que a tecnologia deveria ser acessível a todos. Ele alertava, porém, que era necessário compreender de quem a tecnologia que adentrava as escolas estava a serviço, reforçando a exigência de um olhar crítico sobre a sua implantação na educação.

Em alguns programas, nossos convidados alertaram para a forma como tem ocorrido essa implantação: alinhando-se às demandas econômicas de ordem neoliberal.

O ensino a distância abre o setor educacional para a participação de empresas e grupos estrangeiros. Aumentam as instituições educacionais com perfis de empresas comerciais. Essas empresas se preocupam em oferecer cursos que necessitem de um baixo investimento. Acreditamos que a expansão numérica inescrupulosa causa queda na qualidade da formação. É isso mesmo? Gostaríamos que você falasse um pouco sobre a relação entre a expansão do ensino superior e a EaD.

Kátia Morosov Alonso

Eu tenho um trabalho que trata justamente desta questão. Eu gostaria de dizer que é claro que, por trás de todas essas coisas que a gente diz, tem um batalhão de pessoas que trabalham junto conosco e os nossos grupos de pesquisa, então esse trabalho também é fruto de uma pesquisa do grupo. Nesse artigo⁷, dizemos que nós temos

⁷ ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.319-1.335, out./dez. 2010.

uma política de expansão do ensino superior brasileiro, porque, se a gente separa educação a distância, a gente vai a dizer que a culpa é toda de uma modalidade — embora a gente não concorde com a ideia de modalidade, mas aí digo do ponto de vista da legislação —, então tudo que é de ruim no ensino superior tem a ver com educação a distância? Não é assim.

Desde 1992, nós vimos uma expansão de caráter quantitativista e privatista do ensino superior brasileiro. Somos hoje um dos países em que a educação superior é uma das mais privadas do mundo — o Chile, inclusive, é menos privado do que nós, brasileiros, então essa é uma questão importante para a gente pensar uma determinada lógica. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o ensino superior brasileiro presencial, em termos numéricos e daquilo que era o financiamento do setor privado, exaure e esgota a possibilidade de expansão a um determinado público, que já havia adentrado o ensino superior brasileiro, embora nós continuemos com uma das menores taxas de ingressantes e concluintes no ensino superior em nosso país.

A educação a distância entra como uma estratégia de expansão do ensino superior brasileiro. Essa é uma discussão que a gente tem feito no grupo de pesquisa aqui do Centro-Oeste. A educação a distância é colocada como uma estratégia da expansão do ensino superior brasileiro.

Daniela Sousa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação, Res. n. 002/2019) têm recebido muitas críticas. Uma dessas críticas é que o conhecimento, segundo esses documentos, têm sido reduzido a algo utilizável, com vistas ao aumento da produtividade para atender ao mercado de trabalho. Esses documentos desvalorizam a complexidade teórica necessária à formação.

Para Paulo Freire, a educação exige as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento de forma que permita ao

homem compreender e intervir no mundo, o que só é possível se a gente respeitar a dialeticidade entre teoria e prática. Como podemos subverter tais políticas públicas e contribuir para uma formação humana, que garanta uma formação teórica capaz de associar conhecimento a ações práticas e políticas e que contribua para a emancipação de nossos alunos e para a nossa própria?

Kátia Morosov Alonso

A Base Nacional Comum Curricular traz a ideia das competências, das habilidades, e a gente sabe que essas são questões que, do ponto de vista formativo, apoiam muito pouco esse processo. Nós educadores e educadoras temos discutido essa questão já há bastante tempo. Agora, para mim, Daniela, e quem está aqui conosco matutando, um grande problema da BNCC é todo o arcabouço que vai se colocando em torno dela, como a formação do professor; tudo vai se articulando a ela.

Para finalizar, eu diria a vocês: vamos matutar juntos um novo projeto, um outro projeto de sociedade, para a gente pensar também um outro projeto educativo. É esse o convite que eu deixo aqui. Vamos pensar juntos e juntas na possibilidade de paulo-freireanamente dizendo, pensarmos uma sociedade que seja diferente da que nós temos vivido e observado nesses últimos tempos.

INDICAÇÕES DE LEITURA

ARAUJO, Mairce da Silva; OLIVEIRA, Daniel Pereira de; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; NICOLAU, Geisi dos Santos. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116610, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Paulo Gomes. Política educacional na perspectiva de Paulo Freire: desafios para os dias contemporâneos. **Laplage em Revista**, UFSCar, v. 1, n. 1, p. 115-124, 2015.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA E EDUCAÇÃO À LUZ DE PAULO FREIRE⁸

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Joana Peixoto
Natalia Carvalhaes de Oliveira

Na matemática do governo federal, neste momento, em setembro de 2021, o Brasil é o terceiro lugar em contaminações e o segundo em mortes no mundo. Apresenta mais de 20 milhões de contaminados confirmados e mais de 585 mil mortes em razão do contágio pelo coronavírus. Mas é preciso deixar claro que a pandemia da covid-19 impacta de forma distinta os diferentes contextos socioeconômicos do Brasil. Em abril deste ano, a Fundação Oswaldo Cruz publicou livro que indica maior efeito da pandemia para pessoas em situação de rua, indivíduos com transtorno mental, deficiência, pessoas vivendo com HIV/aids, LGBTQIA+, moradores de favelas e periferias, população indígena, quilombola, negra, ribeirinha, carcerária, migrantes, refugiados e apátridas, além de trabalhadores informais, crianças e adolescentes⁹.

⁸ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 10 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dAk3gig4eA8>. Acesso em: 16 abr. 2024.

⁹ MACHADO, Cristiani Vieira; PEREIRA, Adelyne Maria Mendes; FREITAS, Carlos Machado (org.). **Políticas e sistemas de saúde em tempos de pandemia**: nove países, muitas lições. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19 Fiocruz / Editora Fiocruz, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://books.scielo.org/id/t67zr/pdf/machado-9786557081594.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

As desigualdades sociais já existiam e foram agravadas pela pandemia, afetando, principalmente, os oprimidos, a população mais carente, os trabalhadores, a classe social que é alvo da atenção de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Então, a pandemia do novo coronavírus explicita a atualidade do pensamento de Paulo Freire, não só na educação e na pedagogia, mas na vida como um todo. É sobre isso que vamos matutar no programa de hoje.

O *Matutando* está apresentando uma série de entrevistas dedicada ao pensamento de Paulo Freire, por ocasião do centenário de seu nascimento. Assim, juntamo-nos àqueles que defendem a memória desse educador, tão atacado nos dias de hoje. Na verdade, é um momento mais do que propício para visitar as contribuições deixadas pelo legado de Paulo Freire, que estabeleceu uma conduta de inquietação e questionamento permanente quanto às desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, propondo uma educação voltada para e desenvolvida com os trabalhadores.

A pandemia da Covid-19 expôs o caráter antidemocrático do projeto governamental para a educação. Conforme temos visto em diversas de nossas entrevistas, os trabalhadores e seus filhos são os mais prejudicados neste contexto: não dispõem de equipamentos adequados e nem de pacote de dados suficiente para o acesso à internet, não têm condições domiciliares de estudo, são atingidos pelo desemprego.

A democratização de uma educação pública de qualidade, pauta presente no pensamento de Paulo Freire, mantém a sua atualidade. Quais os desdobramentos do pensamento de Paulo Freire para compreender as práticas e as políticas educacionais? Como o pensamento desse educador nos ajuda abordar as tecnologias na educação?

Quem vai matutar conosco sobre estas questões é a professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Ela é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Membro do Conselho Editorial de diversos periódicos acadêmicos. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Vice-coordenadora da regional Centro-Oeste do GT de Comunicação e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Joana Peixoto

Se você topa, vamos matutar a três: Paulo Freire, você e eu.

Nós sabemos da preocupação e do engajamento desse autor com o momento histórico que viveu. Em seu livro *Educação e mudança*¹⁰, ele diz que o momento histórico exige de nós uma séria reflexão que resulte na nossa inserção na realidade. “Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o mais ser deste homem” (Freire, 1997, p. 25). Você tem se dedicado a estudar, dentre outros temas, as políticas de educação superior e o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹. Dentre suas metas, o PNE (2014-2024) fala de inovação. Enquanto política pública, o que representa o PNE para a educação brasileira, inclusive na perspectiva de Paulo Freire? Que relações nós podemos perceber entre a inovação proposta e a educação superior? Podemos falar de políticas educacionais comprometidas com o povo brasileiro? Que realidade é fortalecida por estas políticas?

Daniela Lima

Com esperançar, neste atual contexto que estamos vivendo, como lindamente nos lembrou Paulo Freire. Como diz Paulo Freire, o sujeito pensante não pode pensar sozinho, sem a coparticipação de outros sujeitos. Não há um “penso”, mas um “pensamos”, então vamos pensar e matutar juntas.

Falar de política e Paulo Freire é uma atividade maravilhosa, pois ultrapassa as perspectivas do que seja uma política. Devemos começar pensando: o que é política? O que significa dizer que “fulano” é político? Isso também se atribui ao conceito de política pública? Não existe apenas um conceito para política pública e ele vem sendo ressignificado ao longo da história. Alguns autores vão dizer que seria o que o governo decide fazer ou não fazer. Podemos dizer, então, que

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

¹¹ BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

seria possível observar o que o governo faz e, quando necessário, propor mudanças nesses rumos e caminhos, ou seja, nessas ações.

Temos o exemplo da pandemia, em que tivemos uma política pública que, na educação superior, foi feita por portaria autorizando as universidades e instituições de educação superior a suspenderem as aulas ou darem continuidade usando tecnologias. Com o tempo, essa portaria foi se modificando, então as políticas vão se modificando e se consolidando e, por meio das regulamentações, vão sendo avaliadas.

Porém, Paulo Freire, no livro *Política e educação*, defende que a prática política não pode se fundar na compreensão mecanicista da história, ou seja, não pode nos castrar. Ela deve apostar na capacidade crítica das classes populares, compreendendo sua realidade e problematizando-a. A política não pode ficar separada do povo. O povo precisa compreender as políticas que estão diretamente relacionadas a ele; compreender e problematizar. Para isso, precisamos analisar: quem está no poder? Qual é o governo? Qual é a característica desse governo? Isso vai implicar diretamente nessa política, o que implica a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser dos fatos que precisam ser explicados, revelados e desvelados, principalmente por educadoras e educadores progressistas, no papel de desocultar verdades e jamais mentir. Paulo Freire diz “É difícil, mas é Possível” (Freire, 2001, p. 48), superando as tradições autoritárias e exploradoras capitalistas de direita da escola velha.

A política pública educacional, segundo Paulo Freire, precisa ser alinhada com a educação popular ou o que ele chamou de educação cidadã, que deve ter o compromisso com a emancipação humana e que recusa a educação bancária domesticadora.

O PNE (2014-2024) foi uma política pública que se desenvolveu num ambiente democrático, em um período de governo democrático, em que se teve a constituição de várias conferências e a Conferência Nacional de Educação, com uma ampla escuta da sociedade nessa perspectiva emancipadora, defendida por Paulo Freire. Porém, não podemos desconsiderar os diferentes grupos envolvidos. Em relação à inovação, nosso estudo demonstrou que esse conceito surge e é sempre associado a perspectivas econômicas e de relação estreita com as tecnologias. Infelizmente, tanto no PNE quanto na lei de ino-

vação¹², temos um viés para a utilização da inovação como estratégia de articulação do setor produtivo com o setor público. Os grupos de pesquisa se tornam “quase-firmas” desse setor produtivo, no que ainda precisamos avançar.

Joana Peixoto

Você fala das políticas educacionais como um espaço de tensão entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, a perspectiva neoliberal e, de outro, a perspectiva popular e democrática que se alinha com as ideias de Paulo Freire. Esta última, democrática e popular, propõe o rompimento com a ingenuidade, compromete-se com conscientização dos trabalhadores, de forma que estes possam enxergar a possibilidade concreta da universalização da educação como direito de todos em sentido pleno.

Nos tempos mais recentes, educadores têm defendido a ideia de uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Você pode destrinchar esse conceito: qualidade socialmente referenciada?

Daniela Lima

No livro que indicamos, *Política e educação*, Paulo Freire dedica um capítulo à relação entre educação e qualidade. Ele desenvolve o conceito de qualidade com base no que eu chamo de qualidade social referenciada ou qualidade social construída, termos utilizados também por outros autores. Independentemente de ela ser socialmente referenciada ou construída, a relação educação e qualidade sempre será política, que demanda decisão, inclusive de que ela possa ser materializada com base em alguns elementos específicos, que são éticos, democráticos e com base em práticas educativas progressistas.

Sobre essas concepções, socialmente referenciadas e construídas, não as uso como conceitos antagônicos, mas complementares.

¹² BRASIL. **Lei n.º 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

As duas concepções apresentam a mesma compreensão da educação como uma prática social e um ato político. Os autores que são a nossa base para esses dois conceitos são pautados pelos pilares da liberdade, da democracia, da justiça e da cidadania. Apesar de Paulo Freire não chamar de qualidade social, ele se fundamenta na mesma linha ética e democrática.

Dias Sobrinho (1992)¹³ usa o termo “construída”. Dourado e Oliveira (2009)¹⁴ e Silva (2009)¹⁵ utilizam o termo “socialmente referenciada”. Apesar das diferentes nomenclaturas, a qualidade social só é possível se for com base na construção de uma sociedade justa e igualitária. Uma das minhas ex-orientandas de mestrado¹⁶ chegou à conclusão de que é socialmente construída porque vai se construindo e se modificando na medida em que a sociedade se modifica e se reconstrói.

A qualidade social é muito importante de ser embasada em contraposição à qualidade mercadológica, que tem como base um cunho empresarial e neoliberal imposto a nós da educação, que é excludente e medido com números e rankings. Porém, a qualidade social tem como prática políticas democráticas, de responsabilidade do Estado e que não se restringem a fórmulas matemáticas.

Joana Peixoto

Sabemos que as tecnologias estão na agenda obrigatória dos organismos internacionais. A inserção de tecnologias na educação

¹³ DIAS SOBRINHO, José. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Proposições**, Campinas, v. 3, n. 1(7), p. 7-17, mar. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1080>. Acesso em: 16 abr. 2024.

¹⁴ DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Acesso em: 16 abr. 2024.

¹⁵ SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2024.

¹⁶ FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Qualidade da educação superior e a distância no Brasil: entre o revelado e o velado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/3b9df454-9510-4122-b971-29b5f08ac86f/full>. Acesso em: 16 abr. 2024.

é indicada como condição para o investimento financeiro desses organismos em nosso país. As reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1980, enfatizam a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) à educação e, mais recentemente, observamos a instauração de políticas que propõem a educação a distância como estratégia privilegiada para a formação de professores.

Os discursos e as políticas educativas para uso de tecnologias se fundamentam em uma racionalidade técnica que prioriza os resultados, supervaloriza a prática e a produtividade com um mínimo de investimentos. Assim, o objetivo principal das reformas educativas nos últimos anos tem sido responder aos imperativos do desenvolvimento econômico e à demanda crescente por resultados.

Essa racionalidade instrumental — que orienta as políticas educacionais brasileiras, articulada às demandas de uma economia neoliberal — coloca a inserção de tecnologias na educação como imposição do mercado, e não como uma escolha de ordem pedagógico-didática.

Você tem artigos, capítulos de livros e já orientou algumas pesquisas sobre a influência dos Organismos Multilaterais (OM) na educação brasileira. Explica para a gente como se configuram esses organismos e que orientações eles trazem ou como eles têm intervindo nas políticas e nas ações no campo da educação no Brasil.

Daniela Lima

Meus estudos sobre os organismos multilaterais têm sido voltados mais para o âmbito de meu grupo de pesquisa que trata das tecnologias e EaD, as relações destes organismos com o que eles preconizam a respeito das tecnologias e EaD, observando que esses OM orientam as políticas. Isso não quer dizer que eles afirmam o que o Brasil deve fazer, mas eles dão orientações e recomendações, porém estas acabam sendo “exigências” para empréstimos financeiros para o desenvolvimento de algumas ações na educação, “obrigando” a utilização dessas mesmas orientações.

Os organismos multilaterais que mais intervêm nessa área de tecnologia e educação a distância são: a Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM).

Qual é o problema desses documentos orientadores? Eles apresentam uma lógica de adaptação das pessoas, e não de emancipação, como nos diz Paulo Freire. Formar para o mercado, e não para o trabalho. Com isso, essa perspectiva que visa a formação para competências, para o uso técnico do computador, numa lógica de adaptação das pessoas para atender o mercado de trabalho, torna as pessoas menos críticas, mais vulneráveis e menos autônomas, como nos assevera Paulo Freire, para compreender criticamente a realidade em que elas estão postas.

Os organismos multilaterais são agentes de interferência dessa inserção das TICs no âmbito da educação. São diversos os documentos e a inserção é sempre, em geral, voltada tanto para a educação quanto para a escola de educação básica, incluindo, também, a orientação de uso de tecnologia e educação a distância para a formação dos professores. Uma das orientações que o Brasil menos seguiu foi a de utilização dos telefones celulares, com financiamento, inclusive, de instituições privadas multinacionais. Quanto aos demais, o Brasil acabou seguindo e orientando.

Então, esses documentos influenciam as decisões educacionais no Brasil e estabelecem formulações básicas para a nossa educação, sem considerar a nossa realidade local das nossas comunidades e das nossas cidades. É preciso retomarmos a afirmação do professor Libâneo (2012)¹⁷ de que as políticas educacionais promovidas e mantidas pelo Banco Mundial e pelos demais organismos multilaterais, principalmente a partir dos anos 1990, assumem uma educação voltada para a reestruturação capitalista, e que devemos analisá-las criticamente, para observar como essas políticas chegam às nossas escolas.

¹⁷ LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Joana Peixoto

Falar em educação a distância nos remete à questão da apropriação de tecnologias por professores e estudantes. Não se tem muita notícia de que Paulo Freire tenha discutido especificamente sobre esse assunto, mas encontramos um pequeno artigo dele, em maio de 1984, no qual ele pergunta: “A máquina está a serviço de quem?”¹⁸ Ele diz que faz questão de ser um homem do seu tempo, que não rejeita a ciência e nem a tecnologia, mas que deseja saber a favor de quem ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Ele diz ainda que essa é uma pergunta política, de fundo ideológico. Por isso, não é a informática que pode responder a essa pergunta. Mais tarde, em *Pedagogia da indignação*¹⁹, livro que ele escreveu em 1997, quando nos deixou, ele reforça que temos que ficar atentos aos usos políticos dos avanços tecnológicos, por parte do poder econômico.

Por isso, se pensamos na tecnologia inserida nas práticas pedagógicas, não é a dimensão técnica que vai dar conta de resolver as questões de ensino e de aprendizagem. Da mesma maneira, o projeto de educação a distância expresso em nossas políticas não é “homogêneo” e nem neutro. Pensando na trajetória da EaD no Brasil nos últimos 40 anos: ela está contra quem ou a serviço de quem?

Daniela Lima

Vejo a educação a distância como uma modalidade de ensino, e não como uma metodologia. Enquanto modalidade, ela tem características específicas, que nos levam a entender que ela tem perspectivas diferenciais. O problema é como o mercado faz uso dessas características. Com a expansão da educação superior, temos observado uma expansão com forte viés privatista.

¹⁸ FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 1984. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/56acda0f-3ad1-4bc4-84f7-090001dc07f7>. Acesso em: 18 jun. 2024.

¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Depois da inserção da educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases²⁰ da Educação como modalidade, no artigo 80, e de termos, inicialmente, um maior número de matrículas em instituições públicas, isso se reverteu rapidamente – as instituições privadas compreenderam a EaD como uma estratégia para a sua ampliação de oferta sem qualidade social. Esse desenvolvimento, sem qualidade social, fica prejudicado; então, precisamos de um esforço para observar as políticas de EaD no Brasil, que estão totalmente flexíveis e com menos regulação, principalmente nesse último governo.

INDICAÇÕES DE LEITURA

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 13, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564>. Acesso em: 20 maio 2024.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira. Plano Nacional de Educação (2014-2024): o uso da inovação como subsídio estratégico para a educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, 2020. DOI 10.1590/S0104-40362020002802143.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sergio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean. (orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/livro/impactos-sociais-da-covid-19-no-brasil-populacoes-vulnerabilizadas-e-respostas-pandemia-os>. Acesso em: 20 maio 2024.

²⁰ BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA, “COM UM ITAÚ DE VANTAGENS”²¹

Carolina de Roig Catini
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Marcos Antonio Alves Filho

Vivemos, há um ano e seis meses, uma crise sanitária sem precedentes e, concomitante a essa crise, temos, também, uma crise política econômica que tornou ainda mais severa a desigualdade em nosso país.

No mês de comemoração do centenário do patrono da educação brasileira, o nosso querido Paulo Freire, temos feito diálogos sobre como a classe trabalhadora ainda precisa lutar pela manutenção dos seus direitos, como educação e saúde pública, por exemplo.

O termo “educação bancária”, usado por Paulo Freire em suas obras, coloca-nos a refletir sobre o papel social da educação e as finalidades educativas a ela vinculadas. Tem um ditado popular que diz assim: “Santo de casa não faz milagre”. Será mesmo?

Vamos matutar, então, no programa de hoje, sobre o nosso patrono — Paulo Freire. O que ele fez pela educação brasileira? Qual o legado dele na América Latina? Qual o legado dele para o mundo? Como é que os seus estudos nos ajudam a pensar a escola de hoje? É sobre essas e outras questões que vamos matutar neste *Matutando*.

²¹ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em: 17/09/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/v-bKzHYnggQ?si=-Pvf5PeE6FXYo63d>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Adda Echalar

Todo professor que ouve falar sobre educação bancária já se remete, de imediato, a Paulo Freire e ao tipo de educação que ele denuncia. Ele denuncia, por exemplo, uma educação centrada na transmissão e no conteúdo. O autor diz: o educador é o que diz a palavra; e os educandos, os que as escutam docilmente. Ele está fazendo uma crítica. Ele também critica essa educação hierárquica e autoritária, como na frase: o educador é o que disciplina; e os educandos, os disciplinados. É em função dessa crítica que o nosso patrono, Paulo Freire, pondera sobre a falta de processos libertadores na escola e na educação, e denuncia esse sistema de opressão que adestra e não emancipa.

Sobre a educação bancária, ele ainda nos diz que ela se refere ao método educativo que se assemelha a uma espécie de transferência ou depósito de conhecimento em uma única via do docente para o estudante. Em seu livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Paulo Freire afirma que essa educação bancária “[...] é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101)²².

É sobre os escritos de Paulo Freire a respeito da educação bancária e como eles nos ajudam a pensar a escola de hoje, o trabalho remoto, as relações público-privadas e, também, o legado que ele apresenta para a América Latina que nós vamos conversar, nesta tarde, com a professora Carolina Catini.

A professora Carolina é pedagoga, mestra em Sociologia da Educação e doutora em Educação, Estado e Sociedade, todos realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). A professora fez o pós-doutorado no Centro de Estudos Sociológicos de Paris e é docente do Departamento de Ciências Sociais da Educação na Faculdade de Educação na Universidade do Estado de Campinas (Unicamp).

Professora Carolina, gostaria de começar a matutar contigo, a partir do que já trocamos em e-mails, sobre o legado prático dos

²² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

estudos de Paulo Freire, bem como a sua atuação na América Latina. Como esse legado pode nos ajudar a compreender a sociedade de classes e o caminho para superá-la?

Carolina Catini

Estou longe de ser uma especialista em Paulo Freire, mas acho que todos nós e todas nós educadoras e educadores conhecemos o seu legado. A presença dele é muito forte, não só na educação brasileira, embora em vários países pelos quais ele passou, construída sobretudo nos momentos de exílio, mas cultivada posteriormente. Gosto muito de salientar a importância da experiência prática de Paulo Freire, uma vez que, hoje em dia, apesar de a educação escolar estar tão colada em processos de dominação empresariais e militares, há uma certa crise na crítica da educação formal, e muito poucas experiências práticas de educação autônoma se desenvolvendo.

Também gosto de ressaltar como o seu legado em outros países da América Latina está mais próximo do pensamento social mais radical e revolucionário do que no Brasil, no qual, parece-me, o pensamento de Paulo Freire é vinculado a diversas tendências e correntes de pensamento de esquerda, até a mais reformista e institucional, desvinculado do compromisso com a prática, sendo mais uma filiação de pensamento.

Parece-me que se pode dizer que Paulo Freire é uma figura muitíssimo emblemática, porque ele lutou e viveu muito intensamente, produzindo uma experiência muito conectada com as pessoas e com o momento em que ele estava vivendo. Ele conseguiu, por isso, propor coisas que faziam muito sentido para seu tempo. Ele conseguia fazer uma leitura muito próxima e profundamente conectada... Isso que deveria nos ensinar muita coisa sobre o nosso modo de estar no mundo, de pensar a realidade e de criar formas de educar que não se deixam domesticar.

Essa associação, para mim, é profundamente inspiradora, porque é, ao mesmo tempo, uma postura profundamente crítica e criadora, isto é, a associação entre a crítica das formas sociais dominantes com as perspectivas de criação de novas experiências. Por exemplo, em *A educação como prática da liberdade*, ele faz a associação entre

a crítica da falta experiência democrática do povo brasileiro com a ideia de uma educação no círculo de cultura, com o início de um processo pedagógico dado pela inscrição do povo como produtor da cultura, do modo de vida, das coisas de que precisamos para viver. Isso é muito impactante e forte. Conseguir fazer essa leitura da crítica da escola elitista e bancária e, com isso, colocar em prática, por meio de uma experiência prática mesmo, uma experiência não escolar, de educação popular, de formação política, muito ligadas a mobilizações populares da criação e gestação de novas formas de organização e de luta direta, das quais a educação fazia parte, não estava cindida do processo.

Esse exercício da educação libertadora estava muito próximo dessa leitura que ele conseguia fazer daquele momento, e que ele teve coragem de experimentar junto a diversos outros educadores e educadoras populares. Este era o único jeito pelo qual ele via a educação como possibilidade de fazer com que as pessoas abandonassem o desejo de se tornarem opressoras e que, na verdade, estivesse completamente ligado à experiência de libertação da sua classe.

Adda Echalar

Nos tempos de hoje, toda essa discussão que você já nos traz, logo na primeira conversa, torna-se ainda mais relevante com o contexto que temos e os impactos da educação. Em um artigo recente que você publicou na *Revista Germinal* e que dá nome ao nosso programa, você tece relações sobre as mudanças na questão do trabalho e educação em dois processos simultâneos e que estão presididos por empresas e bancos: 1) a criação de um mercado informal de trabalho de educação e 2) a subordinação da educação estatal.

Já falamos, em outros *Matutando*, com o professor Ricardo Antunes, Luiz Carlos de Freitas e tantos outros entrevistados, um pouco sobre a relação entre educação e mercadoria, sobre a educação ser transformada, apresentada e explorada como mercadoria e como isso tem gerado danos, em especial, para os filhos da classe trabalhadora e para a classe trabalhadora em si nas suas ocupações.

Eu queria conversar contigo sobre esse artigo, sobre quando você discute o trabalho social e educativo para o capital. Há uma

relação com as tendências de transformação da Educação Básica atual por meio dos modelos de privatização?

Carolina Catini

Esse é um tema super complexo e que nos obriga a nos colocarmos em diálogo com diversos pesquisadores e pesquisadoras que estão olhando para isso e estão explorando hipóteses. A gente ainda está no momento de tentar entender e tentar descrever esse processo.

O que eu estou tentando dizer no texto é que a ideia de educação bancária não é mais uma metáfora. Ela não é mais uma metáfora pedagógica para falar das relações educativas entre educadores, educadoras e educandos, mas ela passa a ser uma questão estrutural. Ela passa a ser uma coisa que modifica a forma social da educação.

Há um consenso, entre nós pesquisadores e pesquisadoras do tema educação, de que a privatização se refere a uma aproximação e uma forma de atuação mais densa das empresas, de um setor do empresariado, na educação estatal, ou seja, uma atuação que impacta o direito à educação de trabalhadores e trabalhadoras. Desde os anos 1990 a gente tem essas chamadas “Parcerias Público-Privadas” (PPP), que foram complexificando bastante o campo, com essa ideia inicial de que ela estava criando um terceiro setor que não era público e nem privado. Não obstante, no capitalismo, a força centrípeta é a propriedade privada. Então, ela se impõe sobre o público. E, então, o terceiro setor nada mais foi do que o setor privado que usou investimento de recursos estatais, usou como alavanca para se desenvolver com os investimentos públicos. Uma nova forma que, politicamente, aliava-se com a ideia de terceira via e, na prática, confundia atores, setores, formas de militância territorial com formas de trabalho subcontratado, precarizado, mas que se fazem com “propósito”.

A gente vai das Organização Não Governamentais (ONGs) e da responsabilidade social empresarial até este momento atual, com grande concentração de poder e de coordenação dos trabalhos sociais nas mãos das grandes Fundações e Institutos empresariais, atuando a partir da ideia de um negócio de impacto social. E elas se organizam de muitas formas e com muitas frentes de trabalho, como *Think Tanks*, por exemplo — centros de pesquisa e geração de dados,

análises das políticas e influenciadoras das decisões e escolhas das pessoas, elaboradora de políticas sociais etc. Mas elas também têm um poder crescente, por exemplo, de atuação e de organização que pode ser por meio de prestação de serviço — terceirizando serviços públicos que a gente pode considerar colaterais —, mas que, num cenário de muita escassez econômica, elas vão tornando-se centrais, como é o caso da educação não formal, que é a educação no contraturno escolar, feita por entidades privadas. Também há um consenso entre nós educadores que ela passa a definir os currículos, alterar as formas de gestão e definir as políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou a Reforma do Ensino Médio.

Mas, claro, há muitas diferenças entre nós, diferenças nessas abordagens, sobre o que significa essa atuação muito densa da ação empresarial na educação. Na minha pesquisa, tenho trabalhado com a ideia de que não é só uma questão de atuação política ou de atuação no consenso nas ideias, mas é uma mudança, que diz respeito a um processo de apropriação privada e de mudança na forma de exploração do trabalho. Não é uma privatização clássica, na qual a gente vai passar a pagar pelos serviços, mas é uma forma de subordinação empresarial e está profundamente conectada com o capitalismo atual, ou seja, o capitalismo financeiro. Isso tem uma imbricação, uma relação entre a privatização e a financeirização dos direitos sociais que estão acontecendo ao mesmo tempo. É super complexo de a gente conseguir se apropriar.

Adda Echalar

Falávamos sobre como as empresas, em especial os bancos, têm condicionado um tipo de educação que é opressora, bancária, enfim, que mantém a sociedade de classes. No texto “A educação bancária, ‘com um Itaú de vantagens’”, você cita os estudos de Marx, em especial a obra *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, para falar da questão das classes sociais e do Estado em momento de mudanças sociais.

Eu queria continuar matutando contigo sobre isto: a noção de classe social de Marx nos ajuda a compreender a chamada Pedagogia da hegemonia? A lógica do capital educador? E como o conceito aparece, agora, diante da reconfiguração da educação?

Carolina Catini

O livro *18 de brumário* é um texto muito bom, e bom de ser lido ou relido neste momento histórico que a gente está vivendo. É justamente porque Marx está partindo de um momento de muitos conflitos sociais, de condensação dos conflitos no tempo, para falar dessa relação entre as classes.

Ele apresenta a noção de classes sociais a partir do antagonismo que é constituinte do próprio conceito. Mais precisamente, ele está dizendo que a classe só existe quando ela está organizada para enfrentamento da classe oposta. Não basta só uma condição em que as pessoas vivam em condições materiais muito semelhantes para que a categoria se explicita. Ele vai usar até uma expressão engraçada, dizendo que pode ser só uma somatória de pessoas “[...] como batatas dentro de um saco constituem um saco de batatas” (Marx, 2011, p. 141)²³, mas elas não estão organicamente relacionadas e organizadas como classe.

Hoje, dá para a gente ver, claramente, que a classe dominante está extremamente organizada, enquanto a gente não, e há, aqui, um processo bastante objetivo. E não só a classe está organizada, como ela conseguiu criar um mecanismo de organização para interditar, completamente, a nossa organização. E, na educação, isso fica muito claro pelo aprimoramento desses métodos de assimilação e reconversão das lutas em coisas que são de serventia para ela mesma, por exemplo, diversos editais usam como mote categorias das nossas lutas — antirracista, feminista — e eles vão criando formas de trabalho precário associado a uma luta que é necessária e que são demandas populares. Vão moldando a militância enquanto trabalho subcontratado pela empresa e, de certa forma, moldando as formas de atuação, criando protocolos, linguagens etc. Enfim, vão criando mecanismos de controle e influência sobre uma pauta da classe oposta.

Essa ideia do Itaú. Brinquei com o Itaú porque é um banco que tem a centralidade nessa organização das *Think Tanks* que estão dominando a educação, financiando muitas iniciativas. Essa ideia,

²³ MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

de que tem muitas vantagens, é interessante e está no trecho que cito no texto do Marx, que vai dizer que “[...] a burguesia necessariamente temerá a estupidez das massas enquanto elas permanecerem conservadoras, e o discernimento das massas assim que elas se tornarem revolucionárias” (Marx, 2011, p. 145). Então, precisa-se de um espírito modernizador, empreendedor, para encaminhar essa forma de dominação de classe. Eles conseguem operar isso, mas com vantagens para essa classe e sem nenhuma vantagem para a nossa.

O Estado não está desassociado disso e nunca esteve. Não dá para pensá-lo, ingenuamente, como oposto ao capital; ele é a forma política do capital e se move dentro dessas contradições. É bastante importante a gente não abstrair a crítica que precisa ser feita ao ente de gestão nacional.

Há um prejuízo em analisar neoliberalismo como a produção do Estado mínimo. Essa associação direta com a privatização e diminuição da força da gestão central da nação. Não se trata disso, pois ele tem agido com violência para operar, como sempre, a expropriação da classe e criar formas de exploração de trabalho que são altamente destrutivas, mas que têm encaminhado o processo de reprodução social. Enfim, como um Estado forte, atuante no processo de privatização, articulador das formas de gestão privada da vida social.

Adda Echalar

Altamente destrutivas, perversas, preocupantes e que vêm conseguindo, por meio das ações dos governos e de quem os financia, reduzir os direitos que foram historicamente conquistados. É, de fato, vantagem para poucos. A ampla maioria, a população brasileira, a classe trabalhadora, fica excluída desse processo. Nesse momento de retrocesso de direitos, professora, também temos, no nosso dia a dia, ataque ao conhecimento, à liberdade de expressão, aos direitos dos trabalhadores, e os jovens das periferias, em grande proporção, sofrem de forma particular. E, ao mesmo tempo que eles sofrem, nesse movimento contraditório, eles também não ficam parados, porque a história nos coloca cientes de como são ativos nesse movimento de constituição.

O seu artigo que foi publicado em 2016, intitulado “Escolas de luta, educação política”, na revista *Educação e Sociedade*, faz uma análise desses potenciais formativos e organizacionais que os secundaristas, os estudantes, em especial do ensino médio, estavam fazendo no processo de ocupação das escolas frente às imposições do governo de São Paulo, e essas ocupações ganharam espaço, por momentos e por fins distintos, no país. Em Goiás, por exemplo, foram contrários às Organizações Sociais (OS), à implementação delas na educação pública básica, e a gente sabe dessa historicidade transformadora dos secundaristas. Temos aí, professora, a BNCC, a reforma do dito e famigerado ensino médio, outras políticas que parecem que estão buscando abafar o viés transformador dos secundaristas. É isso mesmo professora? Eles buscam abafar esse viés revolucionário?

Carolina Catini

Abafar não, eles buscam conformar, mudar o sentido, sem tirar a coisa prática dos jovens. Essa é uma nova forma de dominação, que não é por uma repressão, por uma inatividade, mas é um estímulo à participação, pelo empreendedorismo, por formas de trabalho, que está associada às empresas.

É importante retomar as políticas de juventude, pensando que o Estado também está alterando a forma de organizar os direitos sociais, não mais sobre direito universal, mas por um direito focalizado, voltado para públicos-alvo específicos, e essa forma de organizar os direitos está relacionada à mudança da noção de reformas do século XX e do século XXI. As reformas agora são antissociais, muitas vezes são contra a população, a política social; assim, tornam-na um alvo de dispositivos de gestão que se diferenciam de acordo com a posição social que ela ocupa. Em alguns casos, por exemplo, associa-se à modernização empresarial a presença forte da polícia militar, tanto nas periferias quanto dentro das escolas, por várias formas de projetos sociais que são chamados de projetos sociais armados. São policiais que estão organizando práticas educativas e empresários que estão organizando de fato. Marielle Franco conta disso em sua dissertação de mestrado, falando das UPPs sociais, por exemplo.

Precisamos pensar, na prática, nos termos do Florestan, de contrarrevolução permanente, mas daria também para pensar na ideia de uma contrainsurgência sem insurgência, expressão usada por Paulo Arantes. Não é que, para os estudantes, não seja uma insurgência *stricto sensu* que eles fizeram na ocupação de escola, por exemplo, mas já havia aparato para interditar a continuidade do processo organizativo dentro das estruturas. A contrainsurgência sem insurgência é como se fosse uma preparação para o conflito que certamente vai vir diante das circunstâncias históricas que a gente está vivendo. Como se fosse uma pré-preparação, e é por isso que eles conseguiram capturar esse movimento de uma maneira muito forte, mudando o seu sentido. São políticas de pacificação!

A política social associa, por exemplo, a transferência de renda com as políticas de “ativação para o trabalho”, que alguns estudiosos críticos do desenho de tais programas de auxílio financeiro pelo Banco Mundial chamam de “maximização da produtividade dos pobres”. O que isso quer dizer? Dificilmente alguém será contra o combate à pobreza, mas tal política é feita com inserção consumista que, ao mesmo tempo que dinamiza o mercado, incentiva a criação de formas de sobrevivência pelo empreendedorismo precário. Uma política que “ativa” a população “beneficiária”, para que ela não seja apenas passiva. De alguma forma, é um direito que exige uma contrapartida, que funciona como um investimento feito na pessoa que recebe, para o qual ela deve responder com atividade empreendedora.

Na educação não formal, desde os anos 2000, essa política se expressou pelo tripé transferência, presença obrigatória na escola e na educação não formal no contraturno e uma coisa que chamaram de “protagonismo juvenil”, que nada mais é do que uma tecnologia social de gestão da juventude a partir de diversos mecanismos de colocar em curso experiências de empreendedorismo produtivo ou social. É interessante pensar que é como se fosse uma subserviência ativa; estimulam o protagonismo, a inovação, a liderança, enfim, todas essas palavras, acabam colocando como se fosse uma adoração ao próprio capital. Nos termos que Walter Benjamin trabalha, de um “capitalismo como religião”, como se a gente tivesse que adorar o tempo todo os objetos de poder do capital para se inserir, sem poder algum, na vida social.

A gente tem que pensar muito nas experiências recentes de luta e essa capacidade de transformar o potencial explosivo das lutas no seu contrário. A gente precisa pensar nas formas de atuação nos próximos tempos.

Agradeço muitíssimo a todo mundo envolvido na entrevista e no programa *Matutando*.

Adda Echalar

A professora Carolina nos convoca a pensar sobre as falácias da educação bancária e as desvantagens da privatização da educação pública. Aproveitem as indicações de leitura a seguir.

INDICAÇÕES DE LEITURA

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, maio 2021.

CATINI, Carolina de Roig. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, v. 127, p. 53-68, 2020.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1.177-1.202, out./dez. 2016.

CAPÍTULO 4

VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE²⁴

Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*)²⁵

Júlio Vann

O programa *Matutando*, nesta série intitulada *Centenário de Paulo Freire*, homenageia e, também, nos coloca juntos na luta pela educação pública brasileira. Luta essa encampada por Paulo Freire em toda a sua vida, e que neste ano completaria 100 anos. É o reconhecimento de um trabalho que não pode parar, apesar de todas as condições que se apresentam preocupantes, e, por vezes, adversas. A grande obra desse pedagogo que sempre lutou contra a exploração e a opressão é mais que um exemplo de coragem e luta, é um compromisso humanitário com a justiça e a igualdade de direitos, o que inclui escola pública, gratuita e de qualidade para todos. “Vida e obra de Paulo Freire”, é sobre esse tema que vamos tratar nesta entrevista.

A obra de Paulo Freire se confunde com sua vida, que, neste ano, completaria 100 anos, pois, para ele, teoria e prática estão em diálogo permanente, constituindo uma práxis que busca emancipar os sujeitos através da alteração de seus estados de consciência, movimento no qual a educação ocupa lugar fundamental. É muito comum

²⁴ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 24 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/MriHzBSE-vQ?si=uqv_l0sqY_J_GSIU. Acesso em: 16 abr. 2024.

²⁵ Professor Carlos Rodrigues Brandão (14/04/1940-11/07/2023) - Presente!

lhermos frases de Paulo Freire, que muitas vezes produzem efeito, mas encontram-se esvaziadas de seu conteúdo, pois encontram-se muito distantes das práticas educacionais. Para compreender as propostas freirianas, faz-se necessário que se mergulhe na realidade concreta e objetiva, para que, assim o fazendo, possamos transformá-la.

Emancipação, autonomia e liberdade. Conceitos que, descontextualizados do pensamento revolucionário de Freire, são apropriados por projetos de sociedade e de educação que, muitas vezes, nada tem a ver com as ideias desse pedagogo, que acreditava que através da “leitura crítica do mundo” se pudesse torná-lo mais justo. Mas o que seria, então, essa leitura crítica, quando se vê que, apesar de todo esforço, ainda encontramos milhares de pessoas analfabetas, sem contar o baixo acesso aos bens culturais necessários para essa compreensão e transformação do mundo?

Esta entrevista sobre a vida e a obra de Paulo Freire é com o Professor Carlos Rodrigues Brandão. Ele é formado em Psicologia pela PUC Rio, mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília, doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Aposentou-se como professor na Universidade Campinas (Unicamp)/SP, tendo sido professor visitante na USP, na Universidade de Uberaba, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Estadual de Montes Claros. Atualmente é professor no mestrado em Tradições Culturais do Cerrado, na Universidade Estadual de Goiás, e integrante do Instituto Paulo Freire, além de ter sido amigo pessoal e parceiro nos estudos e pesquisas do próprio Paulo Freire. É autor de inúmeras publicações de artigos, livros e entrevistas que estão disponíveis no seu site e em diversas outras mídias.

Júlio Vann

Professor, muita gente faz referência a Paulo Freire; ele é considerado um dos autores mais citados na área da educação, dentro e fora do Brasil. Uma coisa que sempre nos intriga é, por exemplo, como é que suas ideias podem ser tão difundidas em países como os Estados Unidos, cujo projeto de sociedade é claramente neoliberal? E, no Brasil, numa sociedade onde encontramos muita desigualdade social, os conservadores atacam as ideias de Paulo Freire em nome

de um mesmo projeto neoliberal. Como entender tantas contradições nos usos que se fazem das ideias freirianas?

Carlos Rodrigues Brandão

De fato, você tem razão, e há muitas comprovações, como é o caso de uma publicação estadunidense, editada no ano passado: *The Wiley handbook of Paulo Freire*, na Universidade de Columbia. Tantos anos depois de Paulo Freire ter escrito *Pedagogia do oprimido* e, posteriormente, todos os outros livros dele, e anos após ter nos deixado, a pergunta seria, continuando o seu estranhamento: como é que, lá nos Estados Unidos, uma grande universidade edita um livro reunindo 31 artigos de educadores dos cinco continentes falando sobre a obra de Paulo Freire? Eu penso que dificilmente haveria uma demonstração mais eloquente da importância da obra freiriana do que essa coletânea de estudos a respeito de Paulo Freire vindos de gente de diversos lugares: Índia, China, Austrália, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido, do Brasil, enfim.

Não é estranho que Paulo Freire esteja sendo atacado — eu não sei se é exatamente isso ou se é uma tentativa de apagamento de seu nome. Uma tentativa, diga-se a verdade, absolutamente frustrada, e eu posso ser testemunha disso. Eu sou um professor universitário. Eu fui companheiro de Paulo Freire durante anos na Unicamp e em várias viagens que fizemos aqui pelo Brasil e pelo mundo, e, neste ano do centenário de Paulo Freire, eu tenho feito *lives* diárias sobre ele. E eu sou apenas um professor, imagine quantos outros professores amigos, companheiros de trabalho, mais velhos, mais moços estão vivendo essa mesma experiência de serem chamados para falar da obra de Paulo Freire neste ano do centenário.

Inclusive, agora, nesses meses de setembro e outubro, eu tenho feito uma média de duas *lives* por dia. Eu estou vivendo a minha oitava década de vida, tendo tido a felicidade de viver e trabalhar dez anos em Goiás, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Católica de Goiás, tendo voltado depois como professor visitante, e tenho um carinho enorme por Goiás. Minha esposa e meus dois filhos são goianos.

Então, eu começaria dizendo que o mais impressionante na pessoa e na obra de Paulo Freire é que, ao contrário de outros edu-

cadres que se mantêm vigentes durante 15 a 20 anos e depois caem no esquecimento, Paulo Freire continua absolutamente presente. A *Pedagogia do oprimido* continua sendo, em todo o mundo, o livro mais vendido na área de educação. E, se nós pensarmos na área das ciências humanas, ele é o terceiro livro mais vendido no mundo inteiro. Isso é mais do que um fenômeno, é um acontecimento que comprova o mérito das ideias, que não são apenas ideias de uma pedagogia, mas são ideias para transformação do mundo através da transformação de pessoas que se educam, que se transformam, e que, depois, se unem para lutar para transformar o seu mundo.

Júlio Vann

Aproveitando que você fez referência a Goiás, nós do grupo Kadjót, do qual eu faço parte, estudamos e pesquisamos as relações entre as tecnologias e a educação. E uma das facetas do trabalho de Paulo Freire se refere ao uso de tecnologias da comunicação no trabalho pedagógico e processos educativos. Neste livro que você acaba de publicar — *Paulo Freire, tantos anos depois* —, você traz uma história que se passou aqui no estado: uma equipe de educadoras do Movimento de Educação de Base de Goiás recriou o Método de Alfabetização Paulo Freire, para uso em alfabetização por meio de escolas radiofônicas. É isso?

Carlos Rodrigues Brandão

É isso mesmo. E, ainda, eu vou acrescentar o que eu penso que seja muito importante para esse grupo de vocês. O método de alfabetização criado por Paulo Freire talvez tenha sido o primeiro que lançou mão de um aparato de audiovisual. Tanto na experiência de Angicos quanto depois, quando se propõe uma campanha nacional coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), com a coordenação de Paulo Freire.

É preciso lembrar que esse método pressupunha um trabalho antes da alfabetização propriamente dita, que era ao redor de fichas de cultura que eram mostradas aos alfabetizandos, e eles, então, antes de começarem a aprender a ler e a escrever palavras, dialogavam para aprender criticamente a se pensar e a pensar o seu mundo.

Tem um dado muito interessante e muito esquecido, quando se pensou a campanha nacional de alfabetização. Ao lado do planejamento, o governo brasileiro, através do MEC, comprou milhares de projetores de slides à querosene, porque, em grande medida, seriam projeções feitas em lugares no campo, inclusive em Goiás, onde não havia energia elétrica. Esses projetores vieram da Polônia. O programa estava em andamento quando ocorreu o golpe militar. Eu ainda me lembro de Sandra Cavalcante, uma mulher da televisão naquele tempo, mostrando os projetores vindos da Polônia. O método de alfabetização realizado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) — minha esposa Maria Alice era quem coordenava o MEB em Goiás — foi feito em mais de 300 escolas espalhadas por Goiás, naquele tempo quando não havia ainda o Tocantins, quer dizer, havia escolas lá no bico do papagaio. O MEB foi um movimento que trabalhava com alfabetização através do rádio, através da escola radiofônica.

Então, pode-se considerar o método Paulo Freire e o MEB como uma “pré-história” das relações entre educação, alfabetização e metodologias eletrônicas, naquele tempo.

Inclusive, nesse trabalho meu que eu denominei *Benedito e Jovelina*, que foi o nome que a equipe do MEB deu à experiência em Goiás, o nome de um casal camponês, tem uma fotografia em que aparece um pequeno rádio Philips, e era através deste rádio que as aulas chegavam até eles, que as aulas eram processadas.

Júlio Vann

Prof. Carlos Brandão, você mesmo manteve uma relação bastante próxima com o Prof. Paulo Freire. Então, você poderia falar um pouco sobre essa relação que você manteve diretamente com ele?

Carlos Rodrigues Brandão

É interessante que eu deveria tê-lo conhecido muito antes. O Prof. Paulo Freire teve uma reunião, imagine, com educadoras e educadores do Centro-Oeste — Mato Grosso, Goiás e Brasília. Naquele

tempo, nem Goiás nem Mato Grosso haviam sido divididos nos novos estados, e isso ocorreu na tarde do dia 31 de março de 1964, foi o último ato de Paulo Freire, e no dia seguinte, de madrugada, houve o golpe militar. Eu deveria ter ido a esse encontro, que eu não me lembro se ocorreu em Goiânia ou Brasília. Tanto que anos mais tarde eu comentei com Paulo Freire que devíamos ter nos conhecido em 1964, mas só viemos a nos conhecer em 1980.

Paulo voltou do exílio, tornou-se professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atuando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, e da Unicamp, onde eu já trabalhava desde bastante antes. Fomos, então, companheiros — Rubem Alves, Paulo Freire, eu, Moacir Gadotti, Demerval Saviani e outros. Nós vivemos muitas experiências, tanto na própria Unicamp quanto em viagens. Eu viajei muito com o Paulo Freire.

Um dado interessante a respeito da vida dele: Paulo faz uma primeira viagem aqui no Brasil, quando retorna do exílio, e nós vamos juntos. Saímos de São Paulo de avião, e para onde é essa viagem? Para Goiânia. A primeira viagem dele foi para abrir o Congresso Nacional dos Supervisores de Educação, realizado em Goiânia, em 1980, não estou me lembrando o mês. Depois viajamos muito, fomos duas vezes à Argentina, uma vez à Nicarágua, e, aqui, pelo Brasil.

Também escrevemos juntos, pouco depois da vinda dele do exílio, o primeiro artigo sobre educação para o então recém-fundado Partido dos Trabalhadores (PT). Pediram um artigo para o Moacir Gadotti, que resolveu coletivizar chamando para escrever com ele: Dermeval Saviani, Paulo Freire e eu. Esse documento saiu também mimeografado no início dos anos 1980, em plena ditadura. Paulo e eu, com o Gadotti e Maurício Tragtenberg, fundamos na Unicamp, e existe, até hoje, uma excelente revista do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).

Assim, então, foi uma convivência muito singular e muito feliz, tanto em salas de aulas quanto em mesas de bar, que, em certos dias depois do trabalho, nós íamos para um bar em Barão Geraldo, e também nessas viagens inesquecíveis.

Como testemunho não da obra de Paulo, mas da pessoa dele, eu posso dizer o seguinte: Paulo era a própria encarnação daquilo que ele acreditava. Paulo era um homem de uma singularidade, de

uma humildade nada afetada. Lembro-me dele de bandeja na mão como todo mundo na fila do almoço e do jantar, em Manágua, na Nicarágua. Lembro-me dele em encontros, e a maneira como ele procurava se fazer apenas mais um participante, e não a grande estrela de uma noite, ou de uma tarde.

Lembro-me dele, muitas vezes, recusando encontros fora do Brasil, ou então em ambientes como uma grande universidade, para participar de uma reunião com professoras no chão da escola, com um grupo do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) ou então num assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Ele esteve inclusive em um deles, atolando-se na lama, pouco antes de nos deixar.

Júlio Vann

Vamos falar também do seu próprio trabalho, Prof. Carlos, que nós já conhecemos e acompanhamos desde longa data. Eu, por exemplo, me recorro de uma palestra sua durante um encontro de arte-educadores na cidade de Goiás, que, por dois motivos, ficou gravada na minha memória: 1) você, antes de iniciar a fala, acendia uma vela, que ficava acesa até o final da palestra; e 2) você dizia que a educação tinha como fundamento provocar uma “alteração nos estados de consciência” das pessoas. E nisso nos encontramos com a filosofia das práxis e outros estudos neste sentido.

Nós precisaríamos de muitos programas para falar disso, mas a vela acesa e a alteração do estado de consciência ainda fazem sentido neste momento crítico que estamos vivendo, de pandemia, ensino remoto, precarização do trabalho docente, BNCC e outras reformas, que mais parecem demolições da educação no Brasil, hoje? E agora?

Carlos Rodrigues Brandão

Eu vou começar a responder a esse agora perguntando: e antes? E Paulo Freire? Pense bem, nós estamos vivendo não no cenário brasileiro apenas, mas internacional. Está no mundo inteiro. Eu estou sempre ligado a coisas acontecendo no mundo inteiro, sobretudo

por aqui na América Latina. Hoje mesmo, em contato com o pessoal da Colômbia, aonde eu vou muito, estamos vivendo um momento muito singular. De um lado, eu diria do lado mau, todo um avanço, todo um crescendo de uma tentativa de dominação, de opressão, para usar uma palavra freiriana, do capitalismo neoliberal.

Não esqueci, eu sempre lembro isso, que no final do milênio, em 1997, a Organização Mundial do Comércio, a grande instituição universal do capitalismo neoliberal, decretou numa assembleia, oficialmente, que segurança social, saúde e educação são mercadorias. Então, quando nós vemos um governo como o nosso, da Argentina ou da Colômbia, precarizando a educação, tentando reduzir a educação a informações pragmáticas superficiais para conformar apenas o competente competitivo para o mercado, nós vemos que isso é apenas a sequência de todo um projeto neoliberal que lança mão não somente da saúde e educação. Estamos vendo isso agora, na pandemia; lança-se mão das tecnologias e de tudo o que for possível para abarcar o maior espectro possível de campos e cenários onde o humano exista. Vejam vocês o que acontece com o mundo da televisão e outros mundos da palavra, da comunicação.

Por outro lado, vivíamos, nos anos 1960, e estamos vivendo agora, uma resistência. Ela não aparece no *Jornal Nacional*, mas eu vejo que ela é extremamente fecunda. Não é apenas ao redor de Paulo Freire e do seu centenário, mas desde anos passados, anteriores à pandemia, e eu tenho certeza de que isso vai continuar. Há toda uma mobilização que envolve, hoje em dia, povos indígenas, quilombolas, camponeses do mundo inteiro, esses povos patrimoniais. Gente que nunca esteve e que agora está ingressando na universidade, na pedagogia da terra, educação indígena e educação do campo.

Então, eu costumo dizer para as pessoas que não basta ficar olhando para o que o governo, ou esse desgoverno, está fazendo neste momento. É preciso olhar, esperançosamente, para o que nós estamos fazendo, pelo mundo inteiro, com ações de resistência.

Paulo Freire criou uma pedagogia que, como eu disse, se mantém plenamente vigente e presente hoje em dia porque ela tem uma característica muito especial frente a outras. Quando Paulo, no começo dos anos 1960, está pensando o que veio a ser a *Pedagogia do oprimido*, a educação emancipadora, a educação popular,

outros educadores, inclusive nos Estados Unidos e na Europa, estão lançando novas pedagogias, estão trabalhando com dinâmicas de grupo, estão tentando criar uma escola menos quadrada, menos enquadrada, centrada no estudante, mas com uma diferença: todas essas experiências que visam transformar, implementar, humanizar a educação param por aí. E Paulo Freire dá o passo seguinte.

Paulo Freire diz que não basta que a escola seja mais feliz, que haja mais diálogo. É preciso que a escola, que a educação, que a educação pública, que a alfabetização, que a educação dos movimentos sociais, além de transformar dê o passo além, conscientizando pessoas a respeito de quem elas são como seres humanos, suas dignidades de quem quer que sejam — um camponês, um quilombola, um indígena, ou um professor doutor, todos iguais entre as suas diferenças. E esse é o passo da *Pedagogia do oprimido*, criar pessoas conscientes de si e capazes de se unirem para resistirem e, se possível, transformarem a sociedade capitalista, a sociedade neoliberal em que vivíamos nos anos 1960 e que seguimos vivendo agora.

INDICAÇÕES DE LEITURA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Benedito e Jovelina”: lembranças de quando a internet era o rádio de pilha e de quando a educação popular vinha através de escolas radiofônicas. **Revista MEB de Educação Popular**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, set. 2021a. Disponível em: <https://meb.org.br/wp-content/uploads/2021/10/ARTIGO-Benedito-e-Jovelina-Carlos-Branda%CC%83o-Revista-MEB-v.-1-n.-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. São Paulo: Wak, 2021b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire sessenta anos depois: um apanhado de memórias e imaginários. **Blog Escola Freiriana**. 2021c. Disponível em: <https://blog.escolafreireana.com.br/2021/07/05/paulo-freire-sessenta-anos-depois-um-apanhado-de-memorias-e-imaginarios/>. Acesso em: 16 maio 2024.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA²⁶

Telma Aparecida Teles Martins Silveira
Joana Peixoto
Jhonny David Echalar

O primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus foi identificado no dia 31 de dezembro de 2019. Após 22 meses da pandemia e 1 ano e 3 meses do programa *Matutando*, várias observações podem ser feitas. Os proponentes das políticas neoliberais aproveitaram a oportunidade para tentar impor sua lógica já em curso, ditada por escolhas econômicas desiguais. Apresentadas como medidas técnicas, os governos aceleram a implantação de reformas e propõem tantas outras, como reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o *homeschooling*, dentre outras. Essa lógica e suas reformas são capazes de atender às imensas necessidades educacionais que aumentaram ainda mais como resultado da crise de saúde? Tendo em vista as diferentes fases dessa crise, quais são as consequências sociais e educacionais das reformas implementadas para a educação infantil? A quem interessa o retorno às aulas presenciais? É sobre essas questões que vamos matutar no programa de hoje.

“Eu fico triste com o desemprego e fico com medo da minha mãe ficar desempregada”.

²⁶ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 8 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/XwYvsLXfNJY?si=IdCicMaLFc_uaBYy. Acesso em: 16 abr. 2024.

“*Eu fico com medo de ficar doente e a minha família também*”.

Essas afirmações são depoimentos de meninas de 10 anos, estudantes de escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Eles foram coletados por pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil da UFMG que perguntaram sobre as preocupações dessas crianças durante a pandemia.

As crianças entrevistadas se mostram também preocupadas com a falta de comida em casa e no supermercado. A pesquisa, intitulada *Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças*²⁷, foi feita em junho de 2020 e revela a consciência e a visão poética das crianças. Uma outra menina de 10 anos escreve que “*a doença afasta e aproxima pessoas*”.

Temos a impressão de que as crianças possuem mais consciência da realidade do que muitos governantes adultos. Mas não se trata disso. Crianças e adultos, moradores do campo e da cidade, trabalhadores, banqueiros, empresários e governantes são seres humanos concretos, cujo olhar é determinado e condicionado pelo lugar que ocupam no processo de obtenção de sua sobrevivência. Uma parte da população é proprietária dos bancos, das terras, das empresas, das ferramentas e máquinas, das mídias, e tem, assim, a sua sobrevivência garantida, enquanto a maior parte da população, para produzir e reproduzir os seus meios de sobrevivência e de seus filhos, precisa vender a sua força de trabalho.

Então, o jeito diferente de ver a realidade não tem a ver com o fato de crianças serem puras e ingênuas e de os adultos governantes serem malvados e desumanos. Nós estamos falando, na verdade, de classes sociais que têm interesses que não combinam: o lucro do patrão só acontece com a exploração do empregado.

Observamos que as medidas públicas oficiais adotadas nestes tempos de pandemia não visam resolver os problemas dos trabalhadores e de seus filhos. Não vimos, nas grandes cidades, o aumento da frota do transporte público para que os trabalhadores pudessem

²⁷ SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62550?locale=pt_BR. Acesso em: 16 abr. 2024.

se deslocar para o trabalho com segurança. As empresas públicas e privadas que disponibilizam material de proteção, como máscaras, distribuem uma ou duas unidades por um longo tempo ou uma única vez. E máscaras de efeito duvidoso. Poderíamos continuar citando muitos outros exemplos da situação e do atendimento destinado à classe trabalhadora.

Para dialogar sobre como a pandemia atinge as crianças e a educação infantil, nós convidamos a professora Aparecida Teles Martins Silveira. Ela é docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás. Professora e pesquisadora do mestrado em Educação da mesma instituição. Compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Integra o Comitê Gestor do Fórum Goiano de Educação Infantil.

Joana Peixoto

Vamos começar nos localizando em relação a esse sujeito sobre o qual nós vamos matutar hoje: a criança da educação infantil, as finalidades políticas e sociais da educação infantil e esse nível de ensino como um direito. De quem nós estamos falando, Telma?

Telma Teles

Ah, nós estamos falando da criança. E é interessante e importante entendermos as concepções de criança e de infância. A infância é um período de vida da criança, é a etapa inicial da vida humana, seguida pela adolescência, juventude e adultez. A infância necessita ser percebida com uma construção histórica e social, que se dá nas relações que vão se modificando ao longo dos processos históricos, ou seja, ela é constituinte da realidade concreta e por ela é constituída. E é nesse processo que vivenciamos, compreendemos que a infância é um constructo social, constituída de avanços e retrocessos ao longo da história. E é por isso que nós devemos falar de Infância(s), e não de infância.

Ela é um conceito cultural e histórico, e a gente precisa compreender que existem várias infâncias. Nós precisamos desmistificar

o mito da infância feliz e entender as diferentes infâncias na sua realidade concreta. Então, por exemplo, existe a “infância do trabalho”, em que estas vivem infâncias de exploração e os seus direitos constitucionais não são garantidos.

As crianças, sujeitos que vivem esse período da vida, da infância, são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero, por diferenças físicas, psicológicas e culturais. Essa criança se constitui a partir do outro, da sua intersubjetividade e, nesse sentido, elas criam, recriam, imaginam e expressam os diferentes modos de perceber, de vivenciar a realidade da qual fazem parte. Vygotsky vai nos ensinar sobre isso.

Diferentes autores tratam da questão da Criança, e dos direitos das crianças. Nós falamos aqui da importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos, e esses direitos que são constitucionais, ou seja, estão balizados pela Constituição Federal, que determina que a criança tem direito a educação desde o seu nascimento. E a Educação Infantil é, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, definida como a primeira etapa da Educação Básica, e ela vai ganhando força no Brasil a partir de todo um arcabouço legal, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O importante é que, nessa história da infância brasileira, foi garantido o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação.

Nesse sentido, o que vimos é o marco do fortalecimento de um novo paradigma sobre a infância, de um novo olhar sobre a criança, em que ela passa a ser percebida como um sujeito de direitos, a “Criança Cidadã”.

Essa Educação Infantil, enquanto etapa, atende crianças de 0 até 6 anos de idade, pois a criança que completa 6 anos após o mês de março deve permanecer na Educação Infantil. Ela se caracteriza como “Espaços Educativos Não Domésticos” e tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, numa relação indissociável entre cuidar e educar. Enquanto educamos, nós também cuidamos das nossas crianças em espaços educacionais não domésticos, a exemplo dessas instituições de educação infantil, creches e pré-escolas, que atendem crianças de 0 até 6 anos de idade. Como defendemos no Fórum Goiano de Educação Infantil e no Movimento

de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, o MIEIB, entendemos esse espaço educacional como aquele que deve promover o desenvolvimento integral da criança de 0 até 6 anos de idade nos seus aspectos físico, intelectual e social. E, nesse sentido, entendemos que a avaliação que é desenvolvida com essa criança é processual e não tem como objetivo a promoção para o Ensino Fundamental e também não é preparatória para o ensino fundamental.

Joana Peixoto

É dessa criança aí que você está falando, nesses tempos de pandemia. Fernando Pessoa diz que “[...] há doenças piores que as doenças”²⁸. Lia Calabre, professora da UFF, que esteve matutando conosco, fala dos vários vírus que nos assolam, na arte e na cultura. São tantos vírus e doenças, como a desinformação e as notícias falsas, a negação da ciência. Ainda hoje, quase dois anos após a instalação da pandemia do novo coronavírus, a mídia corporativa e alguns órgãos oficiais divulgam informações controversas sobre quais tratamentos são recomendados, colocando em questão a eficácia da vacina, sobre o número de contágios e sobre a taxa de óbitos pela covid-19. Dizem que as crianças são menos suscetíveis ao contágio, ou que são vetores com menor eficácia na transmissão.

Então, a omissão também é um vírus que nos assola. São omitidos dados quanto à síndrome pós-covid. Você pode nos trazer dados e análises atualizadas sobre a forma como a covid-19 tem atingido a saúde física, mental e emocional das crianças?

Telma Teles

Joana, a covid-19 tem atingido as crianças e as suas famílias. Importante destacar que a covid-19, no Brasil, vai ter um problema de concepção da forma como o governo federal tem visualizado e vislumbrado a respeito disso.

²⁸ Fernando Pessoa, em “Cancioneiro”. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/poesias/4836057. Acesso em: 18 out. 2024.

Então, nós temos mais uma lógica de uma visão clínica do que de prevenção e de imunização da população. Nós tivemos, por exemplo, o início da vacinação em Goiânia em 19 de janeiro de 2021. Vivemos ainda em meio aos riscos de novas variantes. O que nós detectamos é a necessidade de vacinação para todos e todas deste país, não é? Nós acreditamos que, quando a gente fala de saúde mental emocional das crianças, precisamos relacionar que 44% da população brasileira está totalmente imunizada com duas doses ou uma dose única. Em Goiás, esse número é entre 38 e 39%.

A FIOCRUZ nos fala que a gente vai conseguir ter uma volta à “dita normalidade” quando atingirmos 70% da população vacinada, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) diz ainda que deve ser acima de 80%.

Precisamos destacar que, aqui no Brasil, temos mais de 599 mil mortes e, em Goiás, mais de 23 mil. Isso porque os casos são subnotificados. Então, é importante dizer que os dados da FIOCRUZ se relacionam a um estudo sistemático de que houve um aumento de 50% das internações com crianças menores de 9 anos no ano de 2021 e, desde o início, foram registradas 3.500 mortes de pessoas até 19 anos, e nós tivemos 326 bebês de até 1 ano de idade que morreram. E aquela ideia de que a criança se contamina e não dissemina é falsa. Isto os estudos têm nos mostrado, os estudos da FIOCRUZ têm mostrado isto, esse aumento em relação à questão da contaminação das nossas crianças, que já foram mais de 2.293 contaminadas. A síndrome está relacionada com 96% dessas crianças, e em 2020 nós tivemos um número alto de mortes por essa síndrome que você citou.

Joana Peixoto

Telma, o que começou como uma aparente emergência da saúde pública revelou-se como uma crise política, econômica e social, com as crianças lutando contra o isolamento social, o luto e a mudança para o aprendizado a distância. Como tem se dado a educação infantil nas escolas públicas brasileiras? Como os trabalhadores da educação têm enfrentado esse desafio?

Telma Teles

Joana, não tem sido fácil. A gente precisa destacar duas questões importantes, que a pandemia intensificou e acelerou a crise do capitalismo global com catástrofes de grandes magnitudes ambientais e sociais. A covid-19 descortinou a letalidade do capital. Observamos uma letalidade que atinge mais a classe trabalhadora, que é empobrecida, e que tem sido cada vez mais intensificado o processo de exploração pelo trabalho.

Como diz Ricardo Antunes, a pandemia vai avançando, vai tendo a condição de avançar o laboratório de experimentação do capital, que Antunes traz em seu livro *Trabalho sob fogo cruzado*²⁹. Ele deixa claro que não é a pandemia que traz a precarização do trabalho: a uberização, a terceirização e a pejetização já existiam. O que se percebe é que esse contexto agrava essa situação do trabalho.

Ricardo Antunes evidencia, nestes tempos pandêmicos, a crise do capital em um contexto no qual se atende cada vez mais os interesses de pequenos grupos que detêm grandes fortunas, e que a destruição ambiental e a precarização ilimitada da classe trabalhadora são os objetivos da classe dominante. Isso porque o capital vê o lucro, e não pessoas, e não relações humanas.

O que o trabalho remoto, o que a educação remota faz? Atinge diretamente a identidade do trabalho docente. A crise educacional que nós observamos, o ataque aos direitos, às conquistas que tivemos, a militarização das escolas, a retirada dos direitos da classe trabalhadora são todos elementos, estratégias legais para barrar a valorização do trabalho do profissional da educação. Com a Emenda Constitucional n. 95, identifica-se toda essa carga sobre o trabalho docente. E, ainda com o trabalho remoto, impõem-se situações atípicas aos docentes, como a organização do trabalho em *home office*, a transformação do ambiente doméstico em um espaço de sala de aula e o não financiamento do Estado em relação a isso. Em relação a esse gasto que todos os professores e professoras tiveram.

O Estado se tornou totalmente omissos às necessidades desses professores e professoras no momento da pandemia, e também à

²⁹ ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. (Coleção Pandemia capital).

necessidade das crianças e das suas famílias. É importante a gente destacar que, nessa condição de trabalho docente, em meio à pandemia e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nós vemos o professor e a professora como cumpridores de tarefas, deixando de ser considerados como sujeitos pensantes, perdendo totalmente sua autonomia intelectual.

Joana Peixoto

O contexto crítico de discriminação e de exclusão que você nos descreve não é novidade, não é mesmo?

O que estamos vivendo não é uma crise sanitária, como pudemos bem compreender com Luiz Carlos de Freitas, Virgínia Fontes, Gaudêncio Frigotto, Ricardo Antunes e tantos outros de nossos convidados e convidadas. Vivemos uma crise econômica e política agravada pela crise sanitária. Este momento de emergência acirra desigualdades sociais preexistentes e acentua a expropriação do trabalhador. Enquanto isso, os governos federal, estadual e municipal jogam com o nosso direito à vida, investindo de diversas maneiras no retorno às aulas presenciais.

Na rede estadual, por exemplo, a partir de agora — agosto de 2021 —, as unidades escolares tiveram de retornar ao modelo presencial, podendo os estudantes continuarem tendo aulas on-line, o que estão chamando de modelo híbrido. Como você analisa essa situação do retorno às aulas presenciais? Você participa do Fórum Goiano de Educação Infantil. Como esse fórum tem se posicionado a respeito?

Telma Teles

O Fórum Goiano de Educação Infantil, juntamente ao Nepiec, construiu duas cartas abertas à comunidade em geral se posicionando frente à realidade que estamos vivendo em relação à exposição das crianças, sem que a gente tenha de fato um retorno seguro. Porque não é não falar em retorno, mas sim convidar toda a comunidade a fazer parte dessa discussão. Convidar as crianças, as famílias, os

professores e as professoras, e não simplesmente construir um programa de retorno com alguns recursos, como você disse, que muitas vezes entrega uma máscara, um álcool gel e nunca mais.

Nós não tivemos financiamento extra na educação. Nós não tivemos verba extra que desse conta dessas necessidades. Então, a gente vai ter, por exemplo, no estado de Goiás, esse olhar sobre os professores somente em 2021. No âmbito federal, nós não tivemos nenhum incremento em relação à questão do trabalho a ser realizado. Ficou muito a cargo das instituições, e, nesse sentido, a forma como está se dando o retorno às aulas nesses espaços contradiz, por exemplo, os estudos do INEP, que lançou, em 2021, dados de 2020 que já falavam das péssimas condições ou das condições inadequadas das instituições educacionais brasileiras.

Nós vimos que uma das necessidades é a de que as instituições tivessem espaços adequados e condições objetivas de receber essas crianças e guardar a sua saúde. A quem podemos dizer que é a responsabilidade se uma criança morrer? Se um professor, uma professora morrer?

Então, são questões de que a gente não pode se furtar. O retorno sem ouvir a comunidade é muito pernicioso, é prejudicial. E o que mais nós estamos vendo são normativas de cima para baixo e que não ouvem, de fato, as comunidades. São normativas que trabalham no sentido de uma escola burguesa, de uma infância burguesa, e não da realidade de uma sociedade de classe trabalhadora, de uma instituição pública que atende mais de 80% da população brasileira.

Importante dar espaço também para o Fórum Goiano de Educação Infantil, que é um movimento que congrega diferentes sujeitos envolvidos na luta por uma Educação Infantil de qualidade socialmente diferenciada e de valorização dos seus professores. Essa defesa acontece antes da pandemia, na pandemia e pós-pandemia.

Precisamos estar juntos, Joana. Acho que esse é o elemento mais importante. Como a gente diz há muito tempo, “não soltar a mão de ninguém”, porque os tempos difíceis que estamos vivendo, tempos sombrios, cada vez mais têm aumentado a desigualdade social deste país. A negação de direitos das pessoas, das nossas crianças e de suas famílias. Os estados e as políticas, as ações se dão como favor, e não como direito constitucional, como já está prescrito. Direito

à educação, à saúde, ao lazer e à alimentação, que são elementos importantes para a dignidade humana. Precisamos defender a dignidade humana. Isto passa pela defesa da vida. Primeiro defendemos a vida. Este é o ponto principal!

INDICAÇÕES DE LEITURA

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 29, p. e2797, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JjzzQn3CdhCskYpCz/#> Acesso em: 16 abr. 2024.

REIS, Livia Cristina Ribeiro; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. História do atendimento às crianças pequenas no Brasil: concepções, políticas e práticas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 9, n. 19, p. 145-170, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/426>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Leovindo Diniz. **Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte**: primeiras análises. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021. Disponível em: <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2021/05/Infa%C-C%82ncia-e-pandemia-em-Belo-Horizonte-Primeiras-ana%CC%81lises-19-4.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CAPÍTULO 6

CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO³⁰

Katharine Ninive Pinto Silva
Jhonny David Echalar

Reforma: termo que, de acordo com alguns dicionários, significa mudança introduzida em algo para fins de aprimoramento e obtenção de melhores resultados ou mudança para melhor, melhoramento.

Quando analisamos as políticas públicas ao longo da história, efetivamente o que observamos são aprimoramentos e melhorias nos planejamentos e implementações do Estado? A resposta para essa reflexão irá depender de qual sociedade pretendemos construir e quais elementos consideramos fundamentais para que tal sociedade se concretize. A quem interessam determinadas transformações de uma política educacional? Os destinatários dessas modificações serão efetivamente contemplados de modo positivo? Quais elementos devem ser levados em consideração para compreender se tais mudanças são efetivamente destinadas à melhoria da qualidade dos processos e estruturas educacionais?

A partir de seus ideais de sociedade, os sujeitos com poderes de tomada de decisão dentro dos governos podem revisar ações do Estado de modo a reformular as políticas institucionalizadas ou

³⁰ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 25 de outubro de 2021, disponível em: <https://youtu.be/S13umIBbzGM?si=NszroD-yXFTImc-U>. Acesso em: 16 abr. 2024.

implementar novos projetos, paralelamente à descontinuidade de políticas existentes, em um movimento que contempla seus objetivos sociais.

Dessa relação entre o implementado, o institucionalizado e as ações de transformação de políticas públicas, emerge o que conhecemos como contrarreformas. Conceito que, descontextualizado e sem a devida leitura crítica, pode ser erroneamente compreendido numa perspectiva de contraposição às políticas opressoras e reacionárias, arriscando, inclusive, receber o apoio de sujeitos que serão impactados negativamente por tais transformações.

Na última década, observamos diversas reformas, revisões e reformulações de políticas educacionais nacionais, da educação básica ao ensino superior. Analisando esse movimento, podemos observar avanços ou retrocessos sociais?

Para matutar conosco hoje sobre esse tema, convidamos a professora Katharine Silva. Ela é Professora Associada 4 do Núcleo de Formação Docente (NFD/ CAA/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CE/UPFE) e vice-líder do Grupo de Pesquisa GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

Jhonny Echalar

Da relação entre o Estado e a sociedade, emerge o que conhecemos como políticas públicas, suas formulações e tomadas de decisão, que são resultado de disputas políticas permeadas de interesses econômicos, culturais, ideológicos etc.

Professora Katharine, nesse “jogo” complexo de poderes para tomada de decisões, ao longo do tempo, algumas políticas foram sendo avaliadas, reformuladas e transformadas.

Gostaria de iniciar nosso diálogo partindo do conceito de contrarreforma. O que pode ser considerado uma contrarreforma e quais os resultados desse processo para os destinatários das políticas atingidas por esse movimento?

Katharine Silva

O conceito de contrarreforma é utilizado tendo como referência os *Cadernos do cárcere*, de Antonio Gramsci³¹. É um conceito bem menos trabalhado pelo autor, que aborda mais o conceito da “revolução passiva”. No entanto, especialmente ao analisarmos o neoliberalismo, é importante nós termos em mente esse conceito de contrarreforma como é trabalhado pelo autor.

Carlos Nelson Coutinho tem um texto de 2012³² em que faz essa distinção a partir dos *Cadernos do cárcere* e considera que é importante refletirmos sobre o que significa “revolução passiva” e o que significa contrarreforma para que, assim, possamos conseguir diferenciar como essas reformas se dão no contexto neoliberal, e como esses dois conceitos nos ajudam a entender a política educacional no contexto atual.

Considerando a obra de Gramsci, uma revolução passiva pode ser resumida da seguinte forma: primeiro, as classes dominantes reagem às pressões que provêm das classes subalternas, ao seu “subversivismo esporádico, elementar”, ou seja, as coisas que as classes subalternas conseguem trazer para o debate e mostrar ali o que precisa ser mudado, mas que ainda não estão muito organizadas de forma a trazer uma força importante para mudar a situação. Elas têm uma reação a essas forças, trazendo um acolhimento de uma certa parte das reivindicações dessas forças subalternas. Só que, nesse acolhimento de uma certa parte, o segundo elemento da revolução passiva aparece. A reação das classes dominantes às subversões das classes subalternas, embora tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem, implica o acolhimento de “uma certa parte” das reivindicações providas de baixo aquelas subversões que conseguem disputar, com grande força, espaço com a conservação do domínio das velhas classes. A partir daí temos o terceiro elemento, que diz respeito à introdução de modificações que abrem o caminho para novas mudanças. Portanto,

³¹ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. v. 1-2, 4-5.

³² COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

estamos diante, nos casos de revoluções passivas, de uma complexa relação dialética de “[...] *restauração e revolução, de conservação e modernização*” (Coutinho, 2012, p. 120).

Inclusive, quando formos tratar de outras questões mais à frente, que a gente vai ter oportunidade de aprofundar, a gente vai ver como esse processo de revolução passiva também se deu a partir, por exemplo, da influência de grupos empresariais em governos, inclusive, mais progressistas. Sendo assim, para Gramsci, apesar do aspecto restaurador, a revolução passiva significa a ocorrência de modificações efetivas, moleculares, mas que significam alguma possibilidade de uma composição de forças, de uma conciliação de força, podendo gerar novas modificações.

Nesse sentido de revolução passiva, Carlos Nelson Coutinho vai fazer essa análise em um texto de 2012. Para o autor, revolução passiva não é sinônimo de contrarrevolução, nem contrarreforma, porque contrarreforma, nos *Cadernos do cárcere*, são restaurações realizadas com a combinação entre o velho e o novo (Coutinho, 2012, p. 120-121). Ou seja, há uma diferença sutil, mas com grande significado histórico, entre revolução passiva e contrarreforma. Enquanto na revolução passiva certamente existem “restaurações”, mas que acolheram uma certa parte das exigências dos subalternos, na contrarreforma é preponderante o momento do velho, do conservadorismo, sem espaço para o novo.

As políticas que se apresentam, que a gente analisa a partir de Antonio Gramsci como contrarreforma, se revestem de uma roupagem de reforma, como algo novo, tal como o neoliberalismo também se apresenta como algo novo — como um novo liberalismo.

Nesse sentido, um outro autor importante para entendermos essa questão é Michael Apple³³, quando ele traz esse fenômeno utilizando o conceito de *restauração conservadora*, e também resgata o conceito de *modernização conservadora* a partir de Roger Dale, para se referir ao fenômeno que este descreve como “viragem para a direita”, com grande ênfase na educação. Essa viragem traz a ideia de que está fazendo o novo, mas, na verdade, é uma modernização

³³ APPLE, Michael. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

conservadora, que parece modernizar só para conservar o velho. O velho trazendo o velho com uma cara de novo.

Na área da Educação, isso vem sendo gestado há décadas nos Estados Unidos, que é o objeto de estudo de Michael Apple e sobre o qual ele vem se debruçando há décadas. O seu livro *Ideologia e currículo*³⁴ é um clássico para entendermos essa questão. O que acontece, então, é que esse processo de modernização conservadora vai agregar os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e, inclusive, os chamados técnicos, que constituem a classe média de gerentes e profissionais qualificados, que vão entrar nesse processo interferindo nas políticas como um todo, mas também nas políticas educacionais, trazendo a questão da gestão por resultados e formas de avaliação mais eficientes, no sentido de garantir a implementação dessas (contra)reformas.

Jhonny Echalar

Professora, a senhora trouxe esses exemplos do empresarial, dos técnicos, em uma perspectiva gerencialista. A partir dos anos 2000, o que nós observamos é essa crescente participação, esse interesse e participação dos grandes conglomerados e dessas instituições empresariais em projetos voltados para o campo educacional. Temos, como grande exemplo, o Movimento Todos Pela Educação.

Nesse sentido, qual a relação desses grupos empresariais com as contrarreformas educacionais observadas na última década? A quais interesses e a quem tais contrarreformas atendem?

Katharine Silva

A Educação passa a ser listada como uma atividade comercial regulada por instituições multilaterais internacionais desde os anos 1990. Por isso que não é uma história tão recente, sendo, inclusive, uma área a ser regulada, nesse período, pela Organização Mundial do Comércio (OMC). A OMC listou a educação entre as atividades

³⁴ Ver ao final, nas “Indicações de leitura”.

comerciais reguladas por essa entidade multilateral, sujeita ao Acordo Geral para Comércio em Serviços (GATS), criando, dessa forma, um mercado educacional internacionalizado. Então, são feitas várias reformas na década de 1990, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2001, que já foram pensados de forma a respaldar as possibilidades em relação, por exemplo, às parcerias público-privadas e tudo mais.

Os organismos internacionais vão ter uma importância muito grande nesse fortalecimento, também, das organizações empresariais, logo em 2001, quando foi criado o movimento Brasil Competitivo. Ele foi inicialmente presidido pelo empresário Jorge Gerdau, em parceria com o Banco Mundial, a “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e as coalizões com o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREALC).

Tudo isso acontece antes do Movimento Todos Pela Educação, movimento esse que se firma a partir de 2007, inclusive com uma força grande nas políticas educacionais. Esse movimento é uma iniciativa liderada pelo empresariado paulista, que, inclusive, veio a dar nome ao decreto que instituiu, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O conjunto dos programas e ações que constituíram o PDE passou de um caráter de programas e ações de governo para programas ações de Estado, permanecendo presentes mesmo com todas as mudanças e golpes a partir de 2016. Dessa forma, essa referência do PDE ao Movimento Todos Pela Educação permanece como a referência das políticas educacionais à lógica neoliberal.

Dessa forma, é importante considerarmos a política que é estabelecida nos anos 2000, ou mesmo nos anos 1990. Ela se apresentou, muitas vezes, com características de *revolução passiva*, no sentido de que elas traziam elementos do velho, mas com algumas concessões para o setor educacional, principalmente no início dos anos 2000. Todavia, na atualidade, há um fortalecimento ainda maior, mesmo em governos progressistas, da hegemonia dos movimentos empresariais. Isto se dá tanto através do Movimento Todos Pela Educação quanto da atuação de grande parte dos mesmos reformadores empresariais no Movimento Todos Pela Base e a influência deste grupo na Reforma do Ensino Médio e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, os reformadores empresariais vêm disputando a

direção do processo de privatização do ensino público, que ocorre através da influência tanto no governo federal quanto nos governos estaduais e municipais. Nesse processo, é preciso destacar a participação da Fundação Lemann, que passou a organizar o Movimento Todos pela Base, a partir do golpe de 2016.

A reforma do ensino médio, que acontece em conjunto com outras reformas, como a trabalhista e a PEC do corte dos gastos, começamos a concordar com os autores que analisam essas políticas mais recentes, pós-golpe, considerando que estas estão mais para o conceito de contrarreforma do que para o de revolução passiva, ao verificarmos que elas não buscam conciliar, apesar de que, possivelmente, as classes dominantes não estão precisando conciliar, devido à falta de força das classes subalternas em fazer a pressão suficiente para que haja a conciliação.

Jonhny Echalar

As redes de relacionamento entre os atores inseridos nas instituições e nas associações cria uma trama complexa de relações que ainda é composta pelos governos, os formuladores e implementadores das políticas. Cria-se uma trama, uma rede complexa de relações.

Professora Katharine, em outros programas discutimos que, infelizmente, em contextos de grandes crises sociais, podemos observar que alguns governantes aproveitam o momento para “passar a boiada” e implementar algumas reformas e novas políticas. Nesse sentido, quais são os últimos movimentos políticos que geram risco para direitos e conquistas progressistas no campo educacional e o que podemos ter enquanto perspectiva para a educação no Brasil? Como defender a escola pública desses ataques?

Katharine Silva

O “passar a boiada” na política educacional brasileira vem sendo construído a partir do lema defendido pela Coalizão Global de Educação (organizada pela Unesco e outros organismos internacionais e empresas interessadas) como: “A aprendizagem não pode parar”.

O contexto pandêmico e esse lema criaram o cenário e a estratégia de reducionismo da educação à perspectiva de “entrega de conteúdo”, em um processo de fortalecimento do chamado neotecnicismo em educação, a partir de plataformas on-line de aprendizagem, na tentativa de enquadrar no modelo da Educação a Distância (EaD), mas recebendo o nome de Ensino Remoto e, posteriormente, de Ensino Híbrido. Através dessa cara “do novo”, vem se constituindo, com grande força, nas redes de ensino, em todos os níveis, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir de plataformas on-line de aprendizagem.

Mas não só isso. “O novo” parte do fortalecimento do modelo de EaD, mas também na inserção no currículo da educação básica de uma carga horária, um percentual da carga horária a distância. E isso vem recebendo o nome de ensino remoto.

No “novo normal”, as escolas voltam presencialmente, mas voltam com a lógica de ensino híbrido, trazendo a oportunidade de essas plataformas entrarem nos sistemas de ensino municipais, estaduais e mesmo federal. Então a boiada que está sendo passada é a boiada dos cursos e/ou das cargas horárias em EaD, fundamentadas no neotecnicismo, a partir das plataformas de aprendizagem.

Esse processo está gerando um terreno de aumento também da precarização do trabalho docente, um aumento do esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem e sendo substituído por essas estratégias de esvaziamento que são utilizadas. Isso faz parte daquilo que eu estava colocando sobre os estudos de Michael Apple em relação ao contexto norte-americano, que é dessa coalizão entre a perspectiva neoliberal, perspectiva neoconservadora e essa lógica da avaliação, a partir dos resultados em processos de exames de larga escala. Tal coalizão, já no contexto norte-americano, trouxe uma situação de precarização do processo de ensino-aprendizagem, que estamos começando a identificar no nosso contexto brasileiro, e com tendência a piorar agora com a consolidação dessa perspectiva.

Gostaria, também, de indicar a todos o acompanhamento dos trabalhos tanto do grupo Kadjót, de que o professor Jhonny Echarlar faz parte, quanto do nosso trabalho no grupo de GESTOR. Nós temos um canal do YouTube, com publicações de dissertações e teses sobre o tema, bem como nosso livro *Cadernos da pandemia*,

problematizando a educação em tempos de isolamento social, no qual realizamos estudos sobre esses temas das contrarreformas, do ensino médio, do ensino remoto e do ensino híbrido, da educação e do fetiche sobre a tecnologia, que são questões que nós abordamos. Indicamos, também, as publicações do grupo Colemarx, de autores como Dermeval Saviani e Ricardo Antunes, que são referências importantes para quem quer aprofundar esse debate.

INDICAÇÕES DE LEITURA

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da (org.). **Cadernos da pandemia**: problematizando a educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

CAPÍTULO 7

ESCOLA PÚBLICA: MILITARIZAR PARA QUÊ?³⁵

Neusa Sousa Rêgo Ferreira

Júlio César dos Santos

Dianne Fabrícia Meireles Ferreira

A militarização da educação é o processo pelo qual escolas públicas vinculadas às secretarias das redes estaduais, distrital e municipais de educação implementam parcerias com as forças de segurança pública que passam a administrar essas escolas, a partir daí chamadas escolas cívico-militares. Em Goiás, havia seis escolas cívico-militares em 2001. Em 2018, esse número passou a 78. Entre 2015 e 2018, houve a militarização de 51 escolas.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, instituído pelo Decreto Federal n.º 10.004, de 2019, é resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. Esse programa propõe “[...] implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano”³⁶. Essa parceria apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e

³⁵ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 22 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVGf8UowJxg>. Acesso em: 16 abr. 2024.

³⁶ BRASIL. **Decreto Federal n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10004&ano=2019&ato=a98QzYE1keZpWT976>. Acesso em: 18 out. 2024.

apoio dos militares. O que está por trás do processo de militarização da educação pública? Qual o impacto desse processo para a educação brasileira? É sobre essas e outras questões ancoradas na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada que nós vamos matutar no nosso programa de hoje.

O fenômeno da militarização da escola pública tem crescido exponencialmente nos últimos anos. No estado de Goiás o processo de militarização está avançado, continua crescendo e tende a ser implantado e ampliado em todo o país. Presume-se que essas escolas tenham mais credibilidade por serem mais eficientes, proporcionarem controle disciplinar e incentivarem o respeito à hierarquia, o desenvolvimento da Moral e do civismo. Aliado a um ensino supostamente eficaz, hipoteticamente, essas escolas promoveriam combate à violência, às drogas e inculcariam valores tradicionais nas crianças e jovens.

Recentemente, a Polícia Militar do Estado de Goiás noticiou que Goiás é o “Estado com maior número de colégios militares do Brasil, sendo 1º lugar no Ideb”³⁷. Mas, afinal, o que é que está por trás da aparência conservadora e eficiente das escolas cívico-militares e do crescente processo de militarização das escolas públicas?

Para discutir esse assunto, nós convidamos a professora Neusa Sousa Rego Ferreira. Ela possui graduação em Pedagogia, especialização em Diversidade e Inclusão Social, mestrado em Educação, todos feitos na UFG (Universidade Federal de Goiás), e especialização em Psicopedagogia, cursada na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FAPEC). É professora na Rede Municipal de Aparecida de Goiânia e na Rede Estadual de Educação de Goiás. Possui experiência em atendimento clínico como psicopedagoga institucional e clínica e está cursando o doutorado na Universidade de Brasília, investigando o Processo de Militarização das Escolas Públicas no atual governo federal.

³⁷ Comunicação setorial da Seduce. Educação: investimentos fazem de Goiás o 1º lugar na Educação pública do País, Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Goiânia, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1801-educacao-investimentos-fazem-de-goias-o-1o-lugar-na-educacao-publica-do-pais.html>. Acesso em: 20 out. 2024.

O artigo 206 da Constituição Federal (CF) estabelece os princípios da educação brasileira, entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O processo de militarização das escolas fere esses ou outros princípios constitucionais? Qual a diferença entre escola civil, escola cívico-militar e escola militarizada? E, ainda, é verdade tudo o que dizem de positivo sobre as escolas militares?

Neusa Sousa

É um prazer estar aqui matutando um tema tão importante, necessário e polêmico que é a militarização da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, aponta os direitos subjetivos de todo cidadão brasileiro, a saber: à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à proteção, à maternidade, à infância, à assistência aos desamparados. Note-se que a educação é um direito social subjetivo a ser apontado, primeiro na Constituição Federal, justamente pela sua importância para o desenvolvimento do sujeito.

No artigo 205 da CF, lemos que: “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e será promovida num regime de colaboração entre ambos”³⁸. Por sua vez, o artigo 206 detalha a organização desse direito constitucional pautando-se nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e de concepções, gratuidade, valorização profissional, gestão democrática e garantia do padrão de qualidade.

Os colégios militares subtraem o princípio constitucional, especialmente os apresentados nos artigos 205 e 206 da CF, que se referem à oferta da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social-

³⁸ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

mente referenciada. Se é pública, não se pode cobrar pagamentos de mensalidades, ainda que voluntárias. Deve estar aberta para todos, e não somente para um público específico, com perfil característico.

É comum associarmos o termo “militar” a um único tipo de escola gerido pelas forças policiais. Mas é importante que se façam as devidas distinções. As *escolas civis* são unidades escolares geridas por professores e que têm foco no oferecimento da educação básica para cidadãos comuns que não almejam seguir carreira militar, mas estão ali para a sua formação escolar. As *escolas militarizadas*, por sua vez, são instituições escolares que tiveram sua gestão transferida para responsabilidade das forças policiais e corporações dos bombeiros. Elas mantêm o quadro de professores das secretarias de educação e se destinam à formação escolar de cidadãos comuns. As *escolas cívico-militares* são uma nomenclatura mais recente, criada pelo Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019, que a materializa no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívicos-Militares. O diferencial dessas escolas em relação às anteriores é o fato de esta ser uma política de governo e estar sendo colocada como uma política de Estado.

Além disso, o programa prevê que estados e municípios que aderirem ao modelo das escolas cívico-militares receberão R\$ 1 milhão de reais por cada uma das unidades escolares que se vincularem ao programa. E daí a expansão desse modelo em ritmo desenfreado.

As escolas militares têm se destacado, principalmente, nas avaliações de larga escala, como o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, mas é preciso pontuar que esse modelo de escola conta com um perfil diferenciado de alunos, com verbas extras para sua manutenção e desenvolvimento de projetos e melhorias de infraestrutura, o que não ocorre nas escolas geridas por civis.

Júlio Vann

É muito importante essa reflexão que a senhora, professora Neusa, traz, para vermos como é que estão sendo tratadas as escolas públicas, e como estão sendo tratadas de modo diferenciado, no caso das escolas cívico-militares, de uma maneira especial, em relação

às outras escolas. Daí, produz-se essa ideia de que as escolas cívico-militares são melhores do que as outras, e não é o caso.

A ampliação do processo de militarização das escolas acontece com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, da Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação), em 2019, e de outras políticas educacionais que enfraquecem a formação teórica de professores e alunos, privilegiam a dimensão instrumental do conhecimento e intencionam formar os estudantes visando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Essas são características das políticas neoliberais para a formação da classe trabalhadora e dos seus filhos.

Professora Neusa, qual a relação entre a ampliação da militarização das escolas e o aprofundamento do caráter neoliberal e conservador do Estado?

Neusa Sousa

Esse também é um outro ponto polêmico, mas necessário de discussão, professor. Na verdade, desde a década de 1970 vem acontecendo o movimento de retorno, digamos assim, do conservadorismo. Porém, foi a partir da década de 1990 que esse processo se intensificou, e nessa intensificação criou-se a polarização de dois blocos políticos: de um lado os conservadores, os chamados de direita, e, de outro, os grupos vinculados aos movimentos sociais, de luta de rua, de resistência frente às políticas hegemônicas, que são os chamados grupo de esquerda.

Como parte importante desse cenário, o contexto educacional não escapa dessa divisão, da discussão e do estabelecimento de estratégias e ações para cada caso. Ao contrário, ela se coloca no cerne da questão. A escola é um local privilegiado para a inserção de políticas públicas, pois por meio dela é possível manter o controle e o acompanhamento de uma série de políticas sociais, como vacinação, Bolsa Família etc.

Nas últimas décadas, temos observado a mundialização das propostas neoliberais em diferentes âmbitos do setor público, e paralelamente a essa mundialização de problemas e de soluções.

Nós temos percebido a formatação da teoria, do método e da prática educacional, que nós chamamos de práxis do professor. Esse processo busca transformar a escola em um mecanismo de reprodução da ideologia conservadora e do elitismo, uma espécie de educação à direita e a serviço dos neoliberais e dos grandes grupos empresariais. Esses grupos empresariais têm como foco a produtividade, a lógica do mercado e da livre concorrência e se distanciam cada vez mais do objetivo principal da escola, que é a formação integral e humana do sujeito. Tal formação é necessária para a constituição de sujeitos críticos e conscientes dos processos formativos da sociedade e para a diminuição das disparidades das diferenças sociais e econômicas.

A escola deve ser um lugar de formação de sujeitos para reflexão, como diz nosso saudoso Paulo Freire, formar para o questionamento e a discussão. Ela é o espaço de preparação de sujeitos para a vida em democracia. Justamente por isso, a escola se constitui em um lugar perigoso para a manutenção do elitismo e do conservadorismo. Daí o avanço das políticas conservadoras e da formação de trabalhadores acríticos, obedientes às políticas educacionais. E é nessa lógica, professor, que os colégios militares vêm ganhando força nessa lógica conservadora. Amparados na defesa do oferecimento de uma educação de qualidade e do controle da violência, o modelo militar de educação esconde sua face principal: que é retaliar o protagonismo juvenil e controlar professores e estudantes.

A política de militarização das escolas públicas evidencia também a presença do Estado mínimo preconizado pela política neoliberal na medida em que transfere para a comunidade escolar a responsabilidade pela manutenção das escolas públicas por meio da cobrança de mensalidades e a responsabilização das famílias pelo sucesso ou pelo fracasso dos sujeitos. Ou seja, o Estado é mínimo no oferecimento dos serviços básicos essenciais à vida, como saúde, educação e segurança, mas o Estado é máximo no controle dos cidadãos. Então, é uma questão polêmica, mas necessária de ser abordada.

Júlio Vann

Realmente, é relevante que as pessoas tenham consciência do que é que está por trás de todo esse movimento. Na atual etapa do

capitalismo neoliberal, tem se acelerado a implementação de políticas reformadoras, e nelas a escola é concebida como uma empresa: professores, estudantes e profissionais da educação são submetidos a um sistema de responsabilização, medido pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. Essa lógica empresarial cria exigências para as escolas públicas e elas, se não atenderem às expectativas de produtividade, podem até mesmo ser fechadas, ou melhor, podem ser transformadas em terceirizadas. Para os reformadores, o modelo de gestão eficaz é baseado em controle e responsabilização, em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, a partir dos resultados obtidos.

Professora, como a militarização das escolas públicas atende aos critérios dessa reforma empresarial da educação?

Neusa Sousa

Eu não poderia deixar de começar falando, novamente, do nosso querido e saudoso Paulo Freire, que fala que a educação é um processo social, e que hoje temos visto a educação preparar os estudantes para o mercado do trabalho, e não para o mundo do trabalho.

Ao analisar a ofensiva neoliberal para a educação e a militarização das escolas públicas, o que se evidencia é uma pedagogia da exclusão, dada a forma com que esses processos têm contribuído para afastar do chão da escola aqueles alunos que mais precisam dela: os marginalizados e em situação de vulnerabilidade social e econômica. Quando uma escola é militarizada, os alunos que não se enquadram no perfil de comportamento típico desse modelo ou que não conseguem arcar com os custos do uniforme e as contribuições mensais acabam saindo à procura de uma outra unidade escolar.

O sistema público de ensino constitui uma ameaça, como já dissemos, à hegemonia da classe dominante e aos privilégios dos ricos, justamente por favorecer a construção do pensamento crítico dos seus estudantes. Sob esse ponto de vista, ficam claros os objetivos da desconstrução do sistema público educacional e da perseguição de alguns sujeitos desse processo. Impõe-se assim, um currículo mínimo em termos de disciplinas críticas, retiram-se disciplinas como filosofia e sociologia, e foca-se a aquisição de competências e

habilidades. É a isso que a BNCC tem se prestado. Elas fazem parte de um movimento conservador que engloba a formação da juventude e as condena à formação de uma massa de trabalhadores desprovidos de senso crítico.

Somada ao estreitamento curricular e à preparação dos estudantes para a realização de atividades em larga escala, a militarização da educação culmina numa formação pautada no “básico” e suprime conhecimentos críticos dos estudantes e, como consequência, nós temos uma juventude formatada, obediente, de trabalhadores acríticos. Qualquer empresário gostaria de ter um funcionário passivo, submisso, acrítico recebendo baixos salários.

Júlio Vann

No seu mestrado, você investigou os processos de implementação dos colégios militares, tomando como lócus da pesquisa um Colégio Estadual da Polícia Militar em Goiás. Atualmente, você está cursando o doutorado na UnB, estudando a militarização das escolas no atual governo federal. Segundo seus estudos, o que caracteriza a doutrina militar na escola? Quais prejuízos a implantação das escolas cívico-militares representa para a educação?

Neusa Sousa

Quando nós fizemos o nosso mestrado em Educação, aqui na UFG, nós percebemos que 56% da amostra de pais e alunos justificaram a procura pelo modelo militar com base na qualidade do ensino; 37% dos pais e responsáveis buscavam disciplina, embora, corriqueiramente, a gente atribua a questão disciplinar a esses colégios como o principal fator. Esses dados nos revelam que as famílias submetem seus filhos à rigidez disciplinar em nome de uma educação que supostamente seria de qualidade. Isso nos leva a questionar: que educação é essa, professor, que precisa ser referenciada pela presença das forças policiais na escola? Qual é o papel da escola? É preparar para a obediência ou preparar para a reflexão crítica e consciente dos processos formativos da sociedade?

O foco da escola deve ser o oferecimento de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, objetivo esse que precisa ser de responsabilidade do poder público. O que importa o controle de corte de cabelo? Da cor do esmalte? Do tênis? Da armação dos óculos? Do tamanho do brinco e do anel? Da cor da máscara a ser usada por alunos e alunas dos colégios militares. O que isso atribui à qualidade oferecida nesses colégios, visto que se prestam somente a formatar esses alunos?

Em relação aos prejuízos que essas escolas trazem para a educação, a primeira consideração a ser feita é com relação ao uso do termo “implantação”. O que acontece na verdade, professor, é a implementação de escolas militares, ou seja, a apropriação de unidades escolares públicas que já existiam e que são transferidas para as forças policiais. Importante ressaltar que essas unidades são escolhidas, justamente, por terem estrutura física privilegiada na rede pública.

A implementação das escolas cívico-militares representa também um ataque à escola pública na medida em que prioriza esse sistema de ensino. Ela coloca em risco o princípio da gestão democrática da escola, pois inibe o processo democrático de eleição para o gestor escolar. A militarização também traz prejuízo e dificulta a autonomia docente e inibe as diferentes identidades sociais e expressões dos alunos.

Júlio Vann

Professora, pela sua reflexão, fica evidente que a implantação das escolas militares fere princípios constitucionais importantes, dificultando a autonomia docente e contribuindo para a desqualificação das instituições escolares geridas por civis.

INDICAÇÕES DE LEITURA

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. e0224778, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/>. Acesso em: 27 maio 2024.

ALVES, Míriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-288, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9043/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Neusa%20Sousa%20R%C3%A7o%20Ferreira%20-%202018.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos; ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Eduardo Junior Ferreira; SILVA, Frederiko Luz; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Tecnia**, Goiás, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/15/v4n2>. Acesso em: 27 maio 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECHE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3872/showToc>. Acesso em: 27 maio 2024.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>. Acesso em: 27 maio 2024.

SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA, Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, Brasília, v. 4, n. 8, 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392. Acesso em: 27 maio 2024.

CAPÍTULO 8

O ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE EDUCACIONAL³⁹

Dante Henrique Moura
Joana Peixoto
Sônia Maria de Almeida

Hoje é dia 29 de outubro de 2021 e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) registra mais de 607 mil óbitos por coronavírus. No atestado de óbito de cada uma dessas 607 mil pessoas, está registrado que elas faleceram em decorrência de complicações da covid-19 ou de complicações respiratórias que decorrem do novo coronavírus. Essas pessoas tiveram atendimento de saúde? Elas conseguiram leito em um hospital? Tiveram acesso a um respirador? Elas estavam empregadas e, neste caso, tiveram dispensa para serem tratadas? Tiveram recursos suficientes para se manter e cuidar da sua família durante o acometimento pelo vírus? Elas tiveram orientações e condições de cumprir tais orientações no que diz respeito ao uso da máscara e do álcool em gel? Há diversos aspectos que não aparecem nos atestados.

Os negros acometidos pelo vírus morreram mais do que os brancos; os pobres, mais do que os ricos. Essa dualidade que marca a realidade econômica e social brasileira se expressa de forma direta e explícita no nosso sistema educacional e tem como um nó o ensino médio. É sobre a convergência entre a crise sanitária, a crise educacional e o projeto de ensino médio para a juventude brasileira que vamos matutar no programa de hoje.

³⁹ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cXqy7A5G4io>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Joana Peixoto

Lerei um trechinho de um discurso do presidente Venceslau Brás, lá em 1914, no qual ele diz assim:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime. [...] instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país.⁴⁰

Esse discurso foi proferido em 1914 pelo presidente Venceslau Brás em sua posse. Um discurso que afirma a medida tomada pelo presidente anterior, Nilo Peçanha, que, em 1909, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, precursoras das escolas técnicas, posteriormente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, mais recentemente, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Falamos em dualidade na educação porque estamos falando de uma educação em duas vias. Uma educação para as elites, para os filhos da classe dos proprietários dos meios de produção — empresários, industriais, banqueiros e grandes proprietários de terras —, e uma outra educação para os filhos dos trabalhadores. Desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e das diversas reformas pelas quais passou a educação brasileira, vemos que essa dualidade foi postulada de forma manifesta ou camuflada. Essa dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro coloca em questão a educação pública, em defesa da qual *Matutando* se coloca.

Para dialogar sobre esse tema, convidamos o professor Dante Henrique de Moura. Ele é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte desde 1986, onde ministra aulas nas licenciaturas e no curso de mestrado e doutorado

⁴⁰ BRÁS, Venceslau, 1914 *apud* MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 26.

em Educação Profissional. Foi vice-diretor geral e diretor de Ensino desse instituto. É líder do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED). É técnico em Eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Muito obrigado por ter aceitado o nosso convite.

Dante, você sempre faz questão de lembrar a sua formação técnica em eletrotécnica na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. A escola técnica é geralmente reconhecida. Mas depois os CEFET e atualmente os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ainda causam alguma confusão. Você pode nos contar desse percurso e nos explicar, em linhas gerais, o que são os Institutos Federais?

Dante Moura

Vou começar retomando algo que a professora Joana falou no início, que é a origem. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, lá em 1909, por meio de um decreto do então presidente Nilo Peçanha. O Decreto n. 7.566, de 1909, tem os chamados “Considerandos” para justificar a criação dessas escolas, e afirma, “Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime”.⁴¹

Então, é uma escola que tem na sua origem uma rede, cuja finalidade é atender aos desfavorecidos da sorte, ratificando isso que a professora Joana colocou muito bem inicialmente, a dualidade estrutural com a qual essa instituição nasceu. Uma dualidade entre o assistencialismo (retirar das ruas como espaço de escola da ociosidade, do vício e do crime) e, ao mesmo tempo, formar profissionais para se tornarem “úteis à sociedade”, mas com um determinado tipo de formação própria, de uma determinada classe social, a classe trabalhadora empobrecida. Enquanto a outra escola, a escola para os filhos das elites, era para formar as pessoas para serem classe dirigente.

⁴¹ BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Isso sofre algumas mudanças, mas em sua essência continua historicamente. Ao longo do tempo, as escolas passaram por várias institucionalidades, desde Escolas de Aprendizizes e Artífices, Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e, mais recentemente, os Institutos Federais. Enfim, o que são os Institutos Federais?

Os Institutos Federais são uma identidade em construção. Essa institucionalidade é de 2008, portanto estamos há 13 anos com ela constituindo-se. Mas há algo extremamente importante associado a essa nova institucionalidade — Instituto Federal. É que, ao longo do tempo, as instituições vêm se organizando para dar resposta a essa sociedade dual, a essa sociedade cindida em classes, mas vêm avançando também, evoluindo também de acordo com as demandas da complexificação do mundo do trabalho, do setor produtivo. Por isso, a gente sai lá da Escola de Aprendizizes Artífices, que oferecia uma formação básica rudimentar, até o momento atual, em que se oferecem cursos de mestrado e doutorado.

Então, essa nova institucionalidade avança nessa perspectiva, mas ela não perde o caráter de dualidade, porque ela também continua com um determinado tipo de oferta: se por um lado esta é uma grande vantagem, porque se abre para a sociedade como um todo, essa abertura não é com a porta do mesmo tamanho para todos e para todas. Enquanto temos uma porta por onde as pessoas entram para fazer doutorado, para cursar o ensino médio integrado e para fazer mestrado, tem uma outra porta que se abre para os cursos de Formação Inicial e Continuada, os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), os cursos do Novos Caminhos⁴² etc. Muitos deles são estritamente de formação instrumental, ratificando e reificando essa questão da formação pobre para o pobre. E aqui eu não estou fazendo uma crítica direta à necessidade desses cursos, mas a crítica ao fato de que muitas vezes esses cursos são descolados da elevação de escolaridade. Então é algo em que a

⁴² Novos Caminhos é um programa lançado em 2019 pelo Ministério da Educação, estabelecendo medidas com o objetivo de aumentar em 80% o número de matrículas na educação profissional e tecnológica. Página do programa: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2024.

gente precisa avançar muito na rede, abrir as portas para todos e para todas, mas com a perspectiva da formação humana integral.

Essa formação humana integral não pode se reduzir, ou se resumir, a uma formação meramente instrumental descolada da formação geral do cidadão. Essa é a identidade que se busca construir hoje nos institutos. Mas eu quero só finalizar esse balanço dizendo que há um avanço enorme, não apenas na nova institucionalidade, mas na expansão. A expansão é fundamental, porque ela faz com que essa escola, que é reconhecida como de qualidade na sociedade brasileira, chegue aos rincões, às periferias das grandes cidades e àquelas cidades mais afastadas dos grandes centros, onde há maior dinâmica econômica. Chega para atender àquele e àquela que, lá no município longínquo, não teria a menor condição, por exemplo no estado de Goiás, de sair desse interiorzão para vir para Goiânia estudar. E a expansão da Rede Federal está possibilitando isso e a gente deve lutar pela preservação e pela ampliação dessa rede.

Joana Peixoto

Você nos esclarece que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecem formação de nível médio, superior e pós-graduação. E em diferentes modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos, por exemplo. É assunto para muito matutar!

Mas o ensino médio, e, especialmente, o projeto representado pelo ensino integrado, tem sido alvo de ataque do campo social, que insiste em manter uma educação em duas vias para os jovens brasileiros, desde 1909, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices. E segue por aí, com a contrarreforma do ensino médio, em 2017. Logo depois do golpe de Estado de 2016, essa contrarreforma ameaça a rede profissional e tecnológica e a educação pública em geral, não é mesmo? Ela é um golpe no projeto de ensino integrado? Podemos relacionar este projeto à BNCC, por exemplo? Quais são suas características principais e quais as suas consequências?

Pensando na educação como um campo de disputas, podemos dizer que este momento representa uma guinada ou uma possibilidade de romper com a dualidade educacional da qual temos falado, que favorece o filho das classes social e economicamente abastadas

e que relega aos filhos do trabalhador uma educação mais restrita? Em termos gerais, o que é o ensino integrado que você, Gaudêncio Frigotto — que já esteve aqui matutando conosco — e tantos outros defendem?

Dante Moura

Para a gente esclarecer ao nosso público: primeiro, eu concordo plenamente com essa colocação que você faz, que a atual contrarreforma do Ensino Médio é uma ameaça radical ao que vem se construindo no país como ensino médio integrado na rede federal e em algumas redes estaduais. Essa perspectiva do ensino médio integrado tem o objetivo exatamente de romper com essa dualidade histórica da educação brasileira, de proporcionar para os filhos da classe trabalhadora uma formação integral que lhes permita ser formados para ser classe dirigente, e essa contrarreforma vem em sentido contrário.

Agora, o que é o ensino médio integrado? O ensino médio integrado é o que é possível na sociedade brasileira hoje, extremamente desigual e, portanto, dual no âmbito educacional. A educação brasileira é dual porque a sociedade brasileira o é. A sociedade brasileira é cindida em classes e produz uma escola para reproduzir essa sociedade. A escola não está descolada da sociedade, é parte da sociedade e, portanto, ela representa e espelha o que é essa sociedade.

Então, o que é o ensino médio integrado? Ele vai muito além da ideia de que o ensino médio integrado é importante porque ele forma ao mesmo tempo para o prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho, embora esses aspectos sejam muito importantes. Ou seja, para aquele/a garoto/a, aquele/a adolescente, jovem ou adulto/a que quer ir e que tem condições de ir para o Ensino Superior, mas também forma para o mundo do trabalho. É pouco, a nosso modo de ver, justificar a importância do ensino médio integrado apenas por isso, porque o ensino médio integrado é um projeto político de formação humana integral e emancipatória da classe trabalhadora, independentemente do percurso que esse sujeito vá traçar em função das suas condições materiais concretas de vida, após a conclusão da escolaridade.

É fundamental que esse sujeito compreenda a totalidade social na qual está inserido. A formação tem esse objetivo político, para que ele compreenda a correlação de forças existentes entre capital e trabalho em nossa sociedade. Além disso, é fundamental compreender o ensino médio integrado como uma travessia, da forma como discute Saviani na *Pedagogia histórico-crítica* e como também o coloca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)⁴³, pois, do ponto de vista do referencial do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a educação básica, ou seja, aquela até os 17 ou 18 anos de idade, não deveria ser profissionalizante, porque, na medida em que esta é profissionalizante, deixa de ser igual para todos e rompe com o princípio de uma educação igualitária.

Entretanto, o Ensino Médio Integrado se coloca como uma travessia, porque hoje, na sociedade brasileira, não é proporcionado aos filhos da classe trabalhadora que começam a trabalhar muito jovens um ensino médio não profissionalizante na perspectiva da formação humana integral. Dessa forma, a maioria desses jovens que precisa começar a trabalhar precocemente, por uma imposição econômica e social, o faz sem uma formação que lhe permita atuar em atividades mais complexas, tendo que trabalhar precocemente e em atividades periféricas. O Ensino Médio Integrado, com base na politecnia, na escola unitária e na formação omnilateral, permite ter essa base da formação integral e, integrada a ela, uma formação profissional que permita a esse estudante ter a condição de trabalhar em atividades de nível médio mais complexas ou de prosseguir os estudos em nível superior, compreendendo a totalidade social na qual está inserido, em qualquer um dos casos.

Essa é uma questão fundamental, não se nega que é importante o prosseguimento de estudos ou a inserção no mundo do trabalho, mas não se restringe a isso. É um projeto político de formação emancipatória da classe trabalhadora.

⁴³ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

Joana Peixoto

Nestes tempos de pandemia, o dito ensino remoto emergencial foi adotado como medida para continuar a oferecer formação aos nossos estudantes, sem expô-los, assim como os profissionais da educação, ao contágio pelo novo coronavírus. Ele foi adotado em escolas públicas da educação básica, no ensino superior e também nos Institutos Federais de Educação. Como você vê este quadro? Os estudantes estão equipados e preparados para as aulas remotas? Os professores foram preparados para realizar aulas online? E a utilização de plataformas privadas como suporte para as atividades pedagógicas? Qual a sua opinião sobre o ensino remoto emergencial nos institutos e como você vê a pressão para o retorno às aulas presenciais?

Dante Moura

Primeiro, o ensino remoto é uma imposição da pandemia. A gente precisa ter claro que ele implica muitas perdas, mas não houve outra alternativa, não houve tempo de pensar em outra alternativa, foi necessário fazer isso para mitigar o grande prejuízo causado à população mundial. Mas, infelizmente, isso não se distribui de maneira igual. Há situações mais graves e o nosso Brasil se enquadra nisso.

Ao mesmo tempo que a gente está no ensino remoto, é fundamental compreender que a educação como prática social exige a presencialidade e ter como horizonte a volta integral à presencialidade, na medida em que as condições de biossegurança o permitam. Todavia, não podemos nos apressar, adiantar-nos e voltar sem ter todas essas condições; é fundamental voltar à integralidade da presencialidade, mas com garantia de biossegurança.

Uma grande preocupação desse processo é a exploração do capital na questão do ensino remoto. Uma ótima oportunidade para o capital avançar na educação como mercadoria. A tentativa de impor essa forma de ensino, inclusive para o pós-pandemia, porque para as empresas privadas que atuam no mercado educacional é mais barato oferecer a “educação” de forma remota, o que a compromete completamente, inclusive a profissão e o trabalho docente. Do ponto de vista do mercado, “caiu como uma luva”, mas tendo

como consequências: a precarização da educação e a maximização do lucro do mercado educacional e, o que é pior, entre nós colegas trabalhadores e trabalhadoras da educação da esfera pública, alguns não têm clareza sobre esse movimento maior do capital. Alguns se adaptaram e se acomodaram ao ensino remoto e resistem à volta plena à presencialidade, sem compreender que seu próprio posto de trabalho e sua profissão estão ameaçados.

Há um discurso recorrente que questiona se em determinadas disciplinas é realmente fundamental ter o ensino presencial. Quem pensa dessa maneira está se referindo, principalmente, às disciplinas de caráter mais teórico, especialmente da área das ciências humanas e sociais. Quem está pensando dessa maneira está descuidando de uma questão central na educação: ela é uma prática social. É necessário conviver com o outro, estar junto do outro, perceber que o outro não tem a mesma cor da pele, que nem todos têm religião e, dentre os que têm, nem todos têm a mesma religião, que é necessário tocar no outro, sentir o cheiro do outro, interagir com o outro dentro e fora da sala de aula em todos os espaços existentes nas instituições. Sucumbir a essa realidade é um perigo grande que nós estamos correndo.

Joana Peixoto

Essa questão é muito importante, mas eu tenho outra questão que eu não posso deixar de lhe fazer. A rede profissional e tecnológica está sofrendo mais um ataque com a proposta de reordenamento da rede federal. Em que consiste esse projeto e o que está por trás dele?

Dante Moura

Para não ter perigo de não me estender demais, eu vou ler. Na semana passada houve a 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da qual eu faço parte no GT Trabalho e Educação (GT 9). Ao final da reunião, nós emitimos a seguinte Moção de Repúdio ao Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a qual agora eu leio:

MOÇÃO DE REPÚDIO À PROPOSTA DO MEC DE REORDENAMENTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA⁴⁴

O Ministério da Educação (MEC) realizou no dia 30/08/2021 reunião com 11 reitores de Institutos Federais (IFs) para apresentar proposta de divisão de algumas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) visando a “criação” de dez novos IF. Em que pese essa não ser uma discussão nova no âmbito da RFEPCT e que, em alguns casos, há aspectos relevantes a serem considerados, a atual conjuntura política e econômica do país assim como a forma como foi apresentada e o conteúdo da proposta inviabilizam qualquer discussão sobre o tema no momento. Quanto à forma, a proposta foi apresentada sem nenhuma discussão anterior com as comunidades acadêmicas da RFEPCT, com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que representa os reitores da RFEPCT ou com o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e o Sindicato de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES-FEDERAÇÃO), que representa os servidores docentes e técnico-administrativos da mesma Rede.

Além disso, ocorreu em reunião para a qual apenas 11 dos 38 reitores foram convidados sem definição nem anúncio prévio de nenhum critério, evidenciando seu caráter autoritário e, portanto, antidemocrático, próprio da atual gestão do MEC e do governo federal como um todo. Quanto ao conteúdo, traz graves ameaças. Em primeiro lugar, tem caráter meramente político eleitoral com vistas às eleições gerais de 2022, já que a “criação” de “novos” IFs, nos moldes da proposta, não resultará em ampliação de nenhuma sala de aula e, em consequência, ocorrerá sem novas vagas, pois serão frutos do desmembramento de instituições já existentes. Ao invés de ampliação de matrículas, haverá apenas aumento de despesas com novos cargos de reitores, pró-reitores e com prédios para abrigar as novas reitorias, incluindo futuras despesas com a necessária manutenção, comprometendo ainda mais o financiamento da educação pública

⁴⁴ Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/anped-aprova-mocao-de-repudio-a-proposta-do-mec-de-divisao-dos-institutos-federais/>. Acesso em: 9 maio 2024.

federal, que já sofre graves perdas/cortes que têm inviabilizado a consolidação dos cursos e campi existentes, colocando em risco, inclusive, a verticalização dos processos formativos na RFEFCT.

A proposta também é uma tentativa clara de aparelhamento da RFEFCT, já que, se obtiver êxito, os dez(ou mais) novos reitores serão nomeados diretamente pelo presidente da República, sendo que ele e toda sua equipe de ministros, incluindo o do MEC, já deram mostras significativas de suas posturas antidemocráticas. No caso específico da RFEFCT, vem desrespeitando, de forma recorrente, o resultado das eleições para os reitores — ao não se nomearem os candidatos mais votados nas respectivas consultas às comunidades acadêmicas — e, dessa forma, desrespeitam-se as normas vigentes. Ao invés disso, nomearam-se candidatos que não foram eleitos por suas comunidades, inclusive interventores que nem sequer participaram do processo de consulta à comunidade, situações revertidas na esfera judicial.

Nesse sentido, a materialização dessa proposta significa a possibilidade concreta de naturalizar a intervenção nos IF. Na mesma direção, como a criação de novos institutos só pode ocorrer mediante lei, será necessário alterar a Lei n. 11.892/2008, que criou a institucionalidade IF, abrindo a possibilidade de alterar a regulamentação da eleição para os reitores para incluir a lista tríplice em substituição à regra atual na qual é nomeado reitor o candidato mais votado, mais uma medida que objetiva legalizar a intervenção nos IF.

Ante o exposto, nós, participantes da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, reunidos no período de 17 a 22 de outubro de 2021 de forma virtual, em razão da pandemia da covid-19, comprometidos com a educação pública, estatal, laica, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade socialmente referenciada para todos e para todas, repudiamos veementemente a atual proposta do MEC de reordenamento da RFEFCT e qualquer política educacional que objetive atacar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público estabelecido no Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988.

Destinatários:

Ministro da Educação

CONIF

(para dar conhecimento e explicitar o apoio da ANPED À RFEFCT)

E, com esse manifesto, encerramos nosso programa.

INDICAÇÕES DE LEITURA

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2008. DOI 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 7 maio 2024.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. DOI 10.1590/S1517-97022013000300010.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 7 maio 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1.057-1.080, 2015. DOI 10.1590/S1413-24782015206313.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, 2003. DOI 10.1590/S1981-77462003000100010.

CAPÍTULO 9

O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INFORMAÇÃO: UMA LUTA SEM FIM⁴⁵

Mirza Seabra Toschi

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Gleiner Rogerys Marques de Queiroz

A Constituição Federal (CF) do Brasil, de 1988, em seu artigo 205⁴⁶, diz-nos que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Direito de todos — que todos? Dever do Estado enquanto atividade econômica ou enquanto projeto de formação humana? Que cidadania pretende ser desenvolvida nos, pelos e para os brasileiros? Qualificação para o trabalho ou submissão ao mercado de trabalho?

Iniciamos hoje a 15ª série do programa *Matutando: diálogos formativos*, com a temática *Educação brasileira: projetos em disputa*. Para fazer a defesa de uma educação pública na sociedade que temos — a sociedade do capital, essa sociedade na qual a gente vive —, é necessário fazer a discussão sobre o direito à educação e o seu papel social. O campo dos direitos sociais tem sido pauta frequente

⁴⁵ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 5 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CJhrVk8xhEg>. Acesso em: 16 abr. 2024.

⁴⁶ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

de nossos *Matutandos*, em especial por estar lutando para manter o que foi conquistado historicamente.

“O jurista alemão Ihering (1809) dizia que a ideia do direito encerra uma antítese que é a luta e a paz”⁴⁷. A paz é o fim do direito, e a luta é um meio para obtê-lo. O direito como luta contra a injustiça. E essa luta é eterna, pois tem que precaver-se contra os ataques da injustiça. A luta não é estranha ao direito, mas parte integrante de sua natureza. A luta pelo direito é uma luta pessoal e da sociedade. “O direito à educação é o dever do Estado em todos os níveis, é um direito fundamental...” Esse excerto é um pedaço do texto escrito pela Professora Mirza Toschi em capítulo de livro publicado recentemente.

É sobre a luta como meio de obtenção de direitos, em especial o direito à educação e à informação, que vamos matutar com a querida professora Mirza.

A professora Mirza Seabra Toschi, em seu currículo resumido no Lattes⁴⁸, informa-nos:

[...] aprendi que, em matéria de educação, tudo o que se faz é pouco. Daí não pretender parar nunca, pois eu preciso das pessoas do mundo em que vivo e posso também colaborar com as necessidades dele. Espero que essa minha dedicação à educação seja eterna enquanto eu durar.

É sobre a educação e a informação, enquanto direito de todos, todas e todes, que matutaremos no programa de hoje!

Adda Echalar

Professora Mirza, no excerto anterior a senhora já nos traz elementos dessa educação enquanto um direito constitucional de todos os brasileiros, e sabemos também que há uma distância entre esse direito estar na Constituição e se efetivar como tal.

⁴⁷ TOSCHI, Mirza Seabra. A educação superior como um direito e o papel da EaD. In: MACIEL, Karina Elizabeth; GOMES, Marcilene Pelegrini; SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 52.

⁴⁸ Ver: TOSCHI, Mirza Seabra. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3959962750556696>. Acesso em: 21 out. 2024.

Sua jornada profissional se fez em defesa de uma educação que permita emancipar os sujeitos e viabilizar uma sociedade socialmente justa. Para isso precisamos de garantir, além da educação a todos, que ela seja oferecida nos espaços oficiais laicos, gratuitos, públicos e de gestão pública, com respeito à diversidade e com qualidade. Professora, fica minha pergunta: a senhora poderia nos falar mais sobre essas lutas que travamos para garantir esses princípios presentes na nossa Constituição?

Mirza Toschi

Eu sou a professora Mirza Seabra Toschi. Eu tenho os cabelos totalmente brancos e eu gosto deles dessa cor. Antes eu usava os cabelos curtos. Eu acho que fica melhor para os cabelos brancos. Mas agora, com a pandemia, por eu não poder ir a cabeleireiros, porque eu faço parte do grupo de risco, eles estão compridos, mas eu os

mantenho presos em um pequeno coque. Eu tenho olhos castanhos, tenho boca pequena, e, segundo um amigo meu, muito querido, ele disse que boca pequena é característica de mulher brava. Mas eu não sou brava! Minha fala é mansa e eu também sou do bem. Agora, uma coisa que não aceito é desonestidade. É isso que devemos combater. Em especial em certos políticos que entram na política buscando exatamente interesses pessoais, que não são coletivos. A política é para melhorar a vida de todos os brasileiros.

Então, dialogar sobre os direitos é um tema relevante em todo tempo histórico. Os direitos são resultados das lutas dos nossos antepassados. São resultados de um processo de conquistas e de consolidação do direito à vida e à dignidade humana. O respeito aos Direitos Humanos e aos direitos em geral sinaliza o nível de civilização da humanidade, desta humanidade, do nível que os homens já atingiram coletivamente. Antes de Cristo, os direitos eram concedidos pela nobreza e o clero. Agora, ter um direito garantido em lei ou em uma declaração é uma conquista muito importante e muitos lutaram por isso. Um exemplo é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que afirmou os direitos naturais: o direito à vida, o direito a uma vida digna, que são inalienáveis e sagrados do homem e devem estar presentes em todo o corpo social.

Em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) reafirmou esses direitos. Reafirmou esses direitos na Declaração Universal dos Direitos Humanos como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Agora, no Brasil de hoje, nós vamos ver os direitos educacionais presentes na CF de 1988, que é a Carta Magna do nosso país.

Nós somos sujeitos históricos, e às vezes a gente pode se engajar primeiro nas lutas para a obtenção dos direitos e ter a dimensão do nosso trabalho depois. Então essa luta para obtenção de direitos ou para garantir direitos não tem fim. Eu falo sempre isto: luta é diferente de briga! A briga sempre acaba com um lado mais machucado que o outro. Agora uma luta não! Ela é constante. Ela não tem fim. Se alcançamos um direito, depois nós temos que lutar para manter esse direito, como a Adda disse logo no início. Quem perde na luta é sempre o lado mais fraco, pois o lado do capital tem ganhado muito e agora eles estão querendo tirar os nossos direitos. Nós não podemos deixar isso acontecer. Eu fui formada politicamente durante a ditadura militar. Eu era estudante de nível médio e vivi a ditadura militar, e tive essa formação política nesse período. Todas as necessidades sociais, *todas*, precisaram de muita luta. Desde o direito à educação, o direito à saúde etc.

Antes do SUS, eu me lembro muito fortemente disso: apenas as pessoas que tinham registro na carteira profissional é que podiam ter acesso à saúde. Eu vi casos: durante a minha vida — eu fiz jornalismo — eu cheguei a publicar artigos sobre essa minha indignação. Era muito triste ver que os empregos precários, sem carteira assinada, não podiam ter acesso à saúde. Era negado o atendimento à saúde tanto para idosos como para crianças e adultos, mesmo se estivessem gravemente doentes. O SUS mudou isso.

Eu estudei em escola pública. Eu sou de uma época em que a escola pública era muito boa, mas era para poucas pessoas. O ensino primário era de quatro anos e era escolaridade obrigatória. O exame de admissão, que era uma prova que se fazia para ir para o ginásio, fazia com que apenas uma pequena parte dos que faziam primário fosse para o ginásio. O ginásio é o que hoje é chamado de anos finais do ensino fundamental. Ainda hoje, nós temos direitos educacionais não respeitados, como os direitos dos jovens com idade

própria para o ensino médio, além das crianças de 4 e 5 anos que estão fora da escola, uma vez que não tem creche. O mesmo acontece com os jovens entre 14 e 17 anos, que é a idade própria para o ensino médio. É tão importante isso porque, se eles não vão para o ensino médio, a gente não vai ter aluno no ensino superior, a gente não vai ter estudantes fazendo mestrado. Então, toda a sociedade perde, uma vez que não teremos profissionais de nível superior e nem pesquisadores.

A educação infantil, pré e o ensino médio só se tornaram obrigatórios em 2009, durante o governo Lula. É uma coisa muito recente e, mesmo tendo lei para garantir esse direito, ainda são duas camadas de crianças e jovens que sofrem com a exclusão escolar: faltam creches, e os jovens de 14 a 17 anos, que teriam direito ao ensino médio, abandonam a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família, porque as famílias estão abandonadas. Esses dados evidenciam que a desigualdade social do nosso país mostra ainda mais a importância de nós lutarmos pelos direitos dos mais pobres. Dos que necessitam de mais proteção. Eles não lutam tanto porque eles necessitam de proteção; somos nós que temos alguma proteção social, nós é que devemos lutar por essas pessoas.

Adda Echalar

A senhora traz, na sua história, que foi formada politicamente durante a ditadura militar, e isso, no momento em que vivemos, é muito marcante e necessário retomar.

Professora Mirza, queria que a senhora pudesse aproveitar essa sua fala para discutir conosco em que medida projetos como as organizações sociais e a militarização da educação básica pública ferem os direitos e os princípios da nossa Constituição.

Mirza Toschi

Adda, tanto as Organizações Sociais (OS) como os colégios militares são formas diferentes de desobrigação do Estado das suas responsabilidades em oferecer educação para todos. Somos nós

docentes que sabemos e devemos fazer a gestão das escolas. As experiências de Goiás com as organizações sociais foram péssimas, encarecendo os serviços de saúde; surgiram denúncias de desvios, e a educação agora está sendo tratada como um negócio, e não como formação humana. E, além disso, a educação pública não visa lucro. Então a gestão das escolas públicas não deve ser tratada como gestão de empresas que visam lucro.

O objetivo das escolas é atender a população, atualizar as novas gerações e formar cidadãos. Os educadores que fizeram curso de licenciatura, ou fazem curso, fazem esse curso para serem docentes e gestores das escolas, e não das empresas. A militarização da educação é a mesma coisa. É uma forma de cobrar mensalidades das famílias, mesmo que sejam sob a forma falsa de colaboração voluntária, porque isso exclui os mais pobres, que não podem nem comprar fardas caras nem podem pagar essa colaboração — essa dita colaboração. A militarização da escola é uma aberração! É uma fuga dos objetivos humanistas da educação.

A escola de civil deve ser gerida por civil. Com as escolas civi-co-militares, a coisa é pior ainda. Nelas, não apenas a gestão, mas também os aspectos pedagógicos ficarão a cargo de militares aposentados. Militares do Exército, da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros. Além disso, o salário para esses militares não pode ser menor do que os 30% do que eles já ganham na aposentadoria.

E não pensem vocês que os recursos destinados a essas escolas irão para as escolas. Todo esse recurso é para pagar os militares aposentados, que não foram formados para serem professores. Eu nem sei onde nós vamos parar. Acho que nós vamos virar um imenso quartel. Para mim, isso é uma volta à barbárie, e não à civilização. São tantos militares nas escolas que, aqui em Goiás, já tem escolas aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, mas que não foram implantadas porque falta militar. Em cada escola eles põem cerca de 30 militares para fazer a gestão, que é um número muito superior ao das escolas de civis. Então, para mim, isso é desvio de função.

Constitucionalmente, os militares, os policiais militares, são responsáveis por manter a ordem pública e garantir a segurança à população. Então, estão fora da função deles.

Adda Echalar

Professora, no texto que eu li inicialmente, do capítulo que a senhora publicou recentemente, a senhora traz uma citação de uma juíza federal chamada Raquel Amaral. Em síntese, ela fala: “[...] refere-se ao direito em geral como resultado de luta de muitas gerações e que a perda de um direito significa a perda de muitas vidas que lutaram por ele”.⁴⁹ A senhora já mostrou os elementos para pensar sobre isso. Nesse artigo, a senhora discute, em especial, a educação superior.

Eu queria que a senhora pudesse sintetizar para a gente que lutas foram essas, para garantirmos uma educação superior para o maior número possível de brasileiros, e o que ainda temos para avançar.

Mirza Toschi

Primeiro, gosto muito desse texto dessa juíza porque ela fala que o direito tem cheiro de carne queimada dos nossos antepassados que lutaram por ele. Mas eu vou falar dos direitos de uma forma geral. Goiás é muito importante nisso, porque em 1986, durante a 4ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), foi escrita aqui em Goiânia a Carta de Goiânia, que subsidiou os congressistas na elaboração do capítulo da educação da Constituição Federal. Nós vivíamos, naquele período, graves problemas da falta de universalização do ensino fundamental, de condições de trabalho do magistério, de qualidade da educação. Mais de cinco mil educadores estiveram aqui em Goiânia, que sediou a 4ª CBE. Ela foi enviada, como sugestão, e foi integralmente incluída na Constituição Federal e, depois, na LDB.

Nessa época, 1986, 30% das crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. Hoje, o Brasil tem 97% na escola. 22% dos professores eram leigos, e hoje não temos mais professores leigos, sem licenciatura. Estivemos também presentes nas lutas pela elaboração da Lei Orgânica dos Municípios. Atuei firmemente em Anápolis e na

⁴⁹ AMARAL, Raquel Domingues do. Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens? **Portal Geledés**. 29 maio 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

Constituição estadual. Veja o caso de Goiás: conseguimos colocar na Constituição estadual de Goiás 30% da receita resultante de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), porque antes era para a educação, mas tudo era considerado educação. Fazer uma estrada era educação. E nós conseguimos fazer isso, é só para manutenção e desenvolvimento do ensino. O governador daquela época, de 30%, ele diminuiu para 25%.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) antes tinha 2% do orçamento geral do estado. Hoje o atual governo incluiu a UEG junto aos 25% da educação básica. Isso foi alterado, mas com muita mobilização dos professores. E olha que a Constituição estadual de Goiás fala em 25% para a educação, mas não fala que é para a educação básica. Por isso, a luta não tem fim, pois os interesses privados têm muito mais chance de prevalecer do que as necessidades reais da população. Tivemos também as lutas pela LDB, que teve 11 versões; do Plano Nacional de Educação; Plano Estadual de Educação; o Plano Municipal. Todas que são boas referências para a garantia dos direitos e das novas conquistas. Ou seja, não tem fim mesmo. Mas, quando se conquista um direito, logo se pensa em outro direito.

Hoje, nossa luta é contra o ensino domiciliar (*homeschooling*). A luta está um horror. Santa Catarina já aprovou o *homeschooling*. É uma luta árdua.

Adda Echalar

Agradeço sua participação e a oportunidade de mais uma vez dialogar contigo. Que prazer!

Mirza Toschi

Eu que agradeço e reafirmo que não podemos abrir mão dos nossos direitos conquistados. No pós-pandemia, nós vamos ter muito trabalho. Muito trabalho! Nós temos que reconquistar os direitos.

Marx dizia que, quando temos um aumento salarial, temos uma conquista econômica, mas, quando conseguimos pôr na lei esse direito, temos uma conquista política, e aí a gente tem um

instrumento de luta. Então, temos muito o que fazer, Adda, nesse pós-pandemia.

Vamos juntar e conjugar o verbo esperar. Esperança será o nosso lema. Esperança com luta.

INDICAÇÕES DE LEITURA

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/96283/55500>. Acesso em: 6 jun. 2024.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa. Rêgo Ferreira. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, p. 271-287, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

TOSCHI, Mirza Seabra. A educação superior como um direito e o papel da EaD. In: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrine; SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 39-56. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/1021L-POLITICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRATICAS.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

CAPÍTULO 10

O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA⁵⁰

Denise Silva Araújo

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Dianne Fabhrcia Meireles Ferreira

A luta pelo direito a uma educação pública de qualidade e por políticas de formação e de valorização dos professores são ações imprescindíveis nos dias atuais. Isso porque os ataques à educação brasileira estão cada dia mais claros e intensos. Temos projetos em disputa que nos exigem, ainda mais, resistência ativa e propositiva em prol de uma educação socialmente justa, que respeite os princípios constitucionais e que sejam contrários aos interesses puramente de mercado.

As políticas educacionais implementadas desde o golpe de 2016 atendem a que parte da população brasileira? Vivenciamos um desmonte declarado da educação pública que exigirá quais ações de resistência?

Ao longo de todo o *Matutando*, fizemos uma discussão com a professora Carolina Catini sobre a interferência dos bancos nas escolas; com a professora Katherine Silva, sobre as contrarreformas; e dialogamos sobre as escolas militarizadas com a professora Neuza e a professora Miriam Fábia. Na prosa de hoje, vamos retomar essas

⁵⁰ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 19 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DrdB3oKY6Kc>. Acesso em: 16 abr. 2024.

discussões e destrinçar o desmonte da educação pública, focando, particularmente, como os empresários estão usufruindo do dinheiro público para garantir a submissão da nação aos seus interesses e ao interesse do capital.

É sobre essas e outras questões que matutaremos no programa de hoje, com a Prof.^a Denise Araújo.

Adda Echalar

A professora Denise é pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação, e fez estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). É professora em atividade na Universidade Federal de Goiás (UFG), mas já é aposentada pela PUC Goiás.

Em recente artigo publicado sobre “Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências”, a Prof.^a Denise com a querida professora Iria Brzezinski indicam-nos, na página 2, que “As diferentes concepções de sociedade, educação, escola, formação e valorização dos profissionais da educação, que fundamentam as políticas e as orientações legais para a formação de professores, resultam em interpretações antagônicas e disputas ideológicas”.

Já em outro artigo, publicado em 2018, a professora Brzezinski discute essas diferentes interpretações em dois grandes projetos: um assumido pelo mundo oficial ou mundo do sistema, e outro defendido pelo mundo real ou mundo vivido.

Você poderia, professora Denise, explicar-nos melhor esses conceitos e a que finalidades educativas eles se vinculam? Quais projetos de sociedade e políticas públicas que estão em disputa?

Denise Araújo

Quero começar salientando nesta entrevista que eu gosto muito de rir, mesmo quando meus lábios dizem palavras duras, tão necessárias nos tempos atuais. É importante termos e mantermos a esperança, a força, a energia para enfrentar esses tempos.

Adda, eu e a Prof.^a Iria Brzezinski explicitamos, com as frases lidas por você, que não existe educação neutra. Toda a educação está a serviço de um projeto de sociedade e, *grosso modo*, nós temos dois grandes grupos que disputam a hegemonia no campo educacional: o grupo mercadológico e o da sociedade civil organizada.

As políticas educacionais, como todas as políticas públicas, não se originam de mentes iluminadas que num dia acordam e falam: “Vamos fazer intervenção no INEP? Para fazer um ENEM mais legal!” Não é assim! Existem ideologias que estão em disputa e impasses dos grupos que as representam — que são de diferentes classes e grupos sociais. Os distintos grupos têm a finalidade de fazer valer seus interesses por meio de políticas públicas e, dentre elas, as políticas educacionais.

Há aqueles grupos que lucram com a forma desigual, injusta que está organizada a nossa sociedade. Eles se articulam para reproduzir a sociedade tal como está, independentemente se as pessoas estão morrendo, se estão famintas, se estão desempregadas; o importante é assegurar seus interesses pelo lucro. Além disso, eles precisam assegurar, inclusive, que uma grande parte da sociedade concorde com a forma pela qual eles a estão conduzindo — o que Gramsci chama de hegemonia —, de tentar produzir um consenso e os meios de comunicação, a educação são muito importantes nesse processo. Por isso, há um grande embate pelo controle da educação e da formação de professores, já que são eles que conduzem a formação das novas gerações.

O primeiro grupo busca implementar um projeto de sociedade de educação orientado por princípios mercadológicos e atua, na formulação de políticas, de regulação, de controle que reduzem a educação à mercadoria; e reproduzem, então, a sua finalidade de formação de produtores e consumidores. As suas concepções de educação e de sociedade estão muito alinhadas com os organismos internacionais, como já foi dito aqui em outros programas. Eles propõem uma reprodução das reformas educacionais que já foram até mesmo empreendidas e mal avaliadas em outros países, com modelo curricular bem fragmentado. O rendimento do aluno é avaliado por meio de testes padronizados, com a centralidade da dimensão técnica instrumental do trabalho, sendo a formação docente realizada de forma bem aligeirada, de preferência fora das universidades, separada da pesquisa.

Já os grupos que são explorados têm os seus direitos usurpados. Por sua vez, eles procuram se organizar para mudar essa sociedade desde as suas bases. Eles são representados pela sociedade civil organizada que atua em prol de uma educação emancipadora orientada para a justiça, para cidadania e de um projeto educativo. Orienta-se pelo princípio da qualidade social, defendendo a escola pública, com gestão pública e democrática, laica, inclusiva, universal e gratuita. Em todos os níveis, esse grupo trata a educação como direito social de todos os cidadãos.

Adda Echalar

No blog da professora Helena Costa Lopes de Freitas, é asseverado que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mais recentes, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, possuem um conjunto de alinhamentos ideológicos para maior controle do trabalho e imposição da lógica empresarial.

Quero pensar contigo, professora, como a chamada BNC-Formação Continuada se articula com outras políticas e programas voltados para a formação docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica, chamada de RP, e as Diretrizes de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, chamada de BNC-Formação (Res. n. 002 de 2019). Enfim, há elos que ligam essas diversas ações, programas, normatizações, diretrizes, no que diz respeito à formação, professora?

Seria uma “teoria da conspiração” ou, a partir do golpe de 2016, as ações desencadeadas favorecem a privatização e precarização da educação pública brasileira?

Denise Araújo

Realmente, quem observa assim essa aparente inércia do MEC, no sentido de construir políticas públicas para uma melhoria da educação, imagina que esse governo não tem um projeto educativo. Parece que estão completamente perdidos, mas é mera ilusão. Eles

têm um projeto! Um projeto bastante orgânico, articulado nessas diversas reformas e políticas que você citou.

O grande articulador de todas essas políticas é a BNCC, que vinha sendo gestada desde o governo Dilma. Só que à época nós tínhamos várias conversas, embates, discussões com os movimentos sociais. As versões que foram aprovadas para a educação básica, em 2016 e em 2017, foram maquiadas nesse diálogo com as associações e sociedade civil e implementadas e, na esteira desse documento, as demais políticas vieram subsumidas à BNCC.

No começo do governo Temer, a dita reforma do ensino médio foi aprovada e já tinham feito a mudança no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nossa LDB de 96. Modificaram o artigo 62 da LDB ao colocar uma determinação de que os currículos de formação dos docentes estivessem submetidos por referência à Base Nacional Comum Curricular, e não a uma base comum nacional.

Quando o governo Bolsonaro vem impor a formação de professores totalmente atrelada à BNCC, justifica que: “Olha, é o parágrafo 8º da LDB, do artigo 62, que manda a gente fazer isso”. Mas quem é que colocou esse parágrafo lá? Esse parágrafo foi colocado na LDB com a reforma do ensino médio para garantir essas ingerências formativas.

Todas as ações foram sendo articuladas para a submissão à BNCC, seja a formação de professores, as mudanças do INEP para modificar o ENEM etc. Por que toda essa ênfase na BNCC? Porque é importante termos um currículo unificado, para facilitar as avaliações padronizadas, a ação dos grupos empresariais, como os donos das editoras, dos livros didáticos, dos cursos de formação de professores da formação inicial e continuada. Existe todo um mercado em torno da educação.

Quando nós pesquisadores falamos em privatização da educação, não significa vender as escolas públicas, mas todo o aparato que tem em seu interior, o que gera muito dinheiro, pois é um mercado muito grande. E a BNCC é esse elo.

Enfim, todas as outras ações, como você falou, como o PIBID, a Residência Pedagógica etc., tudo está atrelado à BNCC! No intuito de facilitar o controle das mentes, da formação das novas gerações, dos novos trabalhadores, de modo a garantir a manutenção e reprodução da sociedade do capital.

Adda Echalar

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Pesquisa em Administração Escolar (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e outras associações estão mobilizadas em prol da defesa de uma educação pública, logo gratuita e pautada pelos princípios constitucionais, enquanto direito de todos, todas e todes.

Prof.^a Denise, deixe mais claro, por favor, como é que essas associações, esses coletivos de pesquisadores e professores têm se posicionado frente a esse desmonte que a senhora nos apresenta. Quais são as principais bandeiras de luta desses grupos e da sociedade civil? Por qual o projeto de sociedade que esses coletivos lutam?

Denise Araújo

Com essa intensificação da agenda neoliberal e ultraconservadora, que ampliou o autoritarismo, desrespeitando instituições democráticas, abolindo direitos, foi necessário que essas instituições reafirmassem seus princípios e posições de enfrentamento, denunciando os desmontes e retrocessos em curso nas políticas educacionais, e articulassem-se em defesa da reconstrução e fortalecimento das instituições democráticas. Essa é uma das nossas principais bandeiras.

Nós nos empenhamos, também, em coletivamente buscar formas de resistências propositivas. Uma resistência ativa do ponto de vista que é político, epistemológico, pedagógico-didático e curricular.

Epistemológico, no sentido de construção do estatuto próprio da pedagogia, consciência. Político, no sentido de luta pela democratização da sociedade, da educação, da escola, a defesa da escola pública, laica, gratuita, universal, de qualidade socialmente referenciada, gestão pública e democrática. Defesa da organização do Sistema Nacional de Educação e da valorização dos professores que contemple formação inicial, continuada de qualidade, em nível superior, com condições dignas de trabalho, remuneração e carreira.

Contra a adoção de testes em larga escala, para medir as competências dos professores. Pedagógico e curricular na defesa da universidade enquanto lócus formativo do professor e da docência com base de formação do pedagogo dos demais licenciados.

A defesa de uma Base Comum Nacional a todos os cursos de formação de professores, que não esteja assentada em conteúdos ou lista de conteúdos, ou em direitos de aprendizagem, mas em princípios. Princípios como a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o trabalho interdisciplinar, a docência como eixo de formação dos professores. São princípios muito caros a esse movimento e que nós voltamos a reafirmar, e, principalmente, a defesa da educação enquanto um direito social inalienável. Isso é o princípio de que a gente não abre mão: da educação emancipadora, crítica, libertadora.

Adda Echalar

Que felicidade poder contar com esses coletivos, com esses profissionais sérios, engajados, para fazer o enfrentamento a todo desmonte que está aí cada vez mais escancarado.

Denise Araújo

Tenho muita esperança de tempos melhores, esperança naquele sentido freiriano, de esperar, de construir um mundo melhor. E o que nós estamos vivendo é, na verdade, resposta a tudo que nós vínhamos conquistando. Então, nós temos sempre que celebrar tudo que nós conquistamos, fruto de muita luta dos trabalhadores, de modo geral, e dos trabalhadores da educação. Temos, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa criação do investimento da educação com 10% do PIB para investimento em educação.

Esse retrocesso, que nós estamos vendo acontecer, é para frear o que a gente vinha conquistando, mas não vai nos parar. Nós vamos retomar esses direitos. Essa é a nossa luta, nenhum direito a menos.

INDICAÇÕES DE LEITURA

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-26, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972020000100200&script=sci_arttext. Acesso em: 6 jun. 2024.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de; BRZEZINSKI, Iria. Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 523-542, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932018000200523-&script=sci_arttext. Acesso em: 6 jun. 2024.

BATISTA, Luciene; ARAÚJO, Denise Silva. A formação em contexto fundada na epistemologia da práxis: pensar a própria prática para além da prática. *In*: BARBOSA, Ivone Garcia (org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa**: perspectivas teóricas e metodologias. Goiânia: Imprensa Universitária, 2020. p. 53-64.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROJETOS EM DISPUTA⁵¹

José Carlos Libâneo
Joana Peixoto
Tamara Ferreira Dantas

As políticas brasileiras para a educação são, desde longa data, repletas de contradições. Percebemos claramente diferenças nos projetos para a educação pública e para a educação privada. Essas diferenças, acirradas pela pandemia que estamos vivendo, podem ser comprovadas pelos problemas enfrentados pela população que depende dos serviços públicos de educação e pela situação distinta daqueles que frequentam instituições privadas de ensino.

Essa circunstância não é nova e, apesar de os documentos oficiais serem os mesmos para todo o sistema educacional, na prática as desigualdades são gritantes. Projetos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵² e as orientações curriculares para os mais diversos níveis e modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, se aplicam de forma diversamente na iniciativa pública e na privada. Afinal, quais são os projetos de educação que existem no Brasil? A quem interessam essas disparidades? E a quem servem tais projetos? É sobre esse tema que nós vamos falar no nosso programa de hoje.

⁵¹ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W6hVuEjjsN>. Acesso em: 16 abr. 2024.

⁵² BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Joana Peixoto

Desde o início de outubro, nós estamos refletindo aqui, neste nosso programa, sobre a situação da educação pública brasileira, considerando as reformas dos últimos tempos e o estabelecimento de políticas orientadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular, que, segundo pesquisadores da educação, têm ampliado a desigualdade de formação para trabalhadores, filhos e filhas de trabalhadores, num evidente retrocesso a modelos conservadores do passado.

Para entendermos o que está acontecendo na educação brasileira, nós temos que pensar no projeto de sociedade no qual essa educação está inserida. Estamos falando de um projeto neoliberal, baseado no Estado mínimo, na dependência do capital internacional e no lucro acima de tudo. Os projetos de educação vigentes estão alinhados a esse processo. Cada um desses projetos coloca em questão o papel e a função social da escola. Em pleno século XXI, nós estamos assistindo a uma reafirmação de que há uma escola destinada aos ricos e outra aos pobres.

Para matutar conosco, estamos recebendo mais uma vez, com muita alegria, José Carlos Libâneo, professor, pesquisador e autor de obras importantes para a didática e para a educação de uma forma geral. O professor Libâneo tem dado significativas contribuições para os estudos da didática e para os debates sobre a função social da escola pública brasileira. Vale destacar seu permanente engajamento na defesa da escola pública como um direito universal e como espaço de construção de um projeto social mais justo para todos. Libâneo, é um prazer enorme tê-lo aqui mais uma vez para matutar com a gente.

José Carlos Libâneo

Boa tarde, Joana. Boa tarde a todos que estão nos ouvindo nesta tarde. Mais uma vez, Joana, aceitei muito prazerosamente o seu convite para esta sessão do *Matutando*. Eu quero elogiar a dedicação, sua, do Júlio Vann e da sua equipe do Grupo de Estudos Kadjót, por manter esse canal de comunicação com os professores e com a sociedade neste momento muito crítico da educação brasileira.

Joana Peixoto

Então, Libâneo, em 2012, entre outros escritos, você publicou um artigo na revista *Educação e Pesquisa* com o seguinte título: “O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres”, citado ao final deste capítulo. Pergunto-lhe, Libâneo, o que mudou de 2012 para 2021? E como é que a gente pode identificar os projetos de educação que estão em disputa no Brasil, suas metodologias e suas finalidades?

José Carlos Libâneo

É verdade, Joana. Escrevi esse texto em 2012 sobre esse dualismo perverso da escola pública brasileira, e eu sinto dizer que, em minha opinião, em 2021, esse dualismo está ainda mais acentuado. A questão do dualismo da escola pública não é nova, nem no Brasil, nem no mundo. Ela é um acontecimento que ocorre em todos os países, no mundo europeu, norte-americano e latino-americano. Essa questão apareceu como objeto de pesquisa de maneira mais explícita na década de 1970 na França, com os escritos de dois sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que tratavam da reprodução das desigualdades sociais na escola.

Então, a dualidade significa que há percursos escolares diferentes conforme a classe social dos estudantes e das suas famílias. Dois outros pesquisadores, na mesma época, seguindo essas ideias de Bourdieu, escreveram um livro que deu muito o que falar, que tinha por título *A escola capitalista na França*, em que eles mostravam a existência de duas redes de formação: uma humanística, de cunho intelectual, e outra de formação profissional. Para esses autores, no capitalismo, os filhos dos trabalhadores são destinados a não prosseguirem no ensino superior e a serem encaminhados para atividades manuais. Ou seja, poucos passam pela formação intelectual, e a maioria é destinada ao trabalho manual. Quer dizer, sabemos, portanto, que, no sistema capitalista, a escola única para todos é uma ilusão, o que aumenta a responsabilidade dos professores em buscar uma qualidade social e pedagógica para a escola pública, que é a escola que recebe os filhos dos trabalhadores.

A história da educação brasileira, como você sabe, Joana, comprova integralmente esse dualismo estrutural desde o século XIX, em que a educação do povo foi orientada para a formação profissional visando formar mão de obra, enquanto a formação intelectual era destinada às classes dirigentes. Desde o ano de 1930, houve tentativas de minimizar esse dualismo. Inclusive, por exemplo, em 2004, no governo Lula, pelo Decreto n. 5.154, foi introduzido o Ensino Médio Integrado, cujo currículo prescrevia a oferta, no mesmo percurso de estudos, da formação humanística e da formação profissional. A Constituição de 1988 também trouxe possibilidades de democratização da escola pública. A despeito disso e de outras eventuais medidas destinadas à unificação da formação geral e da formação profissional, o fato é que os dualismos na educação brasileira persistem. O primeiro é o dualismo entre formação intelectual e formação técnica na Educação Profissional e Tecnológica, que todos os que trabalham nos Institutos Federais sabem muito bem como funciona. E o segundo é o dualismo na Educação Básica, que foi objeto do meu artigo: a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos e a escola do acolhimento e da integração social para os pobres.

Então, o que quero acentuar é que a educação pública brasileira, desde os anos 1990, já no período da transição democrática, fez as coisas piorarem, quando começa a implantação da educação de resultados e a introdução de mecanismos de avaliação externa, por exemplo, a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Esse modelo passou a ser adotado praticamente em todos os estados brasileiros, inclusive aqui no nosso estado. O modelo da educação de resultados determinou a redução da qualidade de ensino. E qual é a lógica desse modelo? Argumenta-se que a educação pública é cara, os recursos financeiros são poucos, então precisamos montar um sistema educacional com boa relação custo-benefício, bem eficiente, fazer o máximo possível com pouco dinheiro. Então, diz o governo federal: vamos estabelecer um currículo baseado em competências, vamos controlar a execução desse currículo por meio de provas externas, vamos estimular a competitividade e, assim, com base nos resultados, controlamos as escolas e os professores. Quer dizer, a educação pública, de um direito, passou a ser entendida como a prestação de serviços.

Em resumo, está claro que temos hoje dois projetos sociais, dois projetos políticos e pedagógicos em disputa que representam duas visões acerca do destino humano das pessoas. Um é a educação de resultados na perspectiva neoliberal, outro, a educação voltada para a emancipação humana, de caráter democrático, humanizante e emancipador, na perspectiva sociocrítica. A perspectiva neoliberal, impulsionada por organismos internacionais a serviço dos países ricos, principalmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pelo empresariado nacional, postula uma escola e um currículo destinados à preparação de capacidades produtivas e habilidades para o trabalho conforme interesses do mercado. Trata-se de uma escola pragmática, aligeirada, em que vigora o ensino baseado em preparação para competências, aferidas por testes, sacrificando a formação científica e cultural dos alunos. Em minha opinião, é um ensino pobre destinado à população pobre dos países emergentes. É, também, um ensino perverso, porque ele rebaixa a qualidade de ensino e, portanto, mantém esse dualismo que denunciei naquele texto que você mencionou.

Como contraposição a essa visão neoliberal da educação e do currículo, a visão progressista sociocrítica busca uma educação humanizante, emancipadora, democrática. Trata-se de uma escola voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, de reconhecimento do outro, das diversidades socioculturais, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural.

Joana Peixoto

Você já começou a falar sobre a questão das competências e habilidades desses dois tipos de formação. Vamos falar um pouco sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações. É necessário que haja uma Base Nacional Comum Curricular para todos os níveis e modalidades de ensino? Quais as implicações que essas orientações trazem para a educação pública?

José Carlos Libâneo

Eu sempre fui favorável a um currículo nacional que estabeleça os conteúdos que são necessários para os vários níveis do processo de escolarização. Eu penso que a justiça social na escola pode ser assegurada pelo acesso de todos os estudantes aos conteúdos culturais e científicos: a ciência, a arte, aos saberes, como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e estético dos alunos. Então, a escola é o lugar de assegurar o direito ao conhecimento a todos, então eu entendo que a existência de um currículo nacional é uma medida democrática, desde que ele o seja. Mas eu penso que essa diretriz de currículo nacional deve ser uma orientação geral, um marco de referência, e não uma imposição. É preciso ficar claro que esse currículo precisa ser flexível, aberto para contemplar particularidades regionais e locais e, especialmente, a sua adequação, por parte dos professores, às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos e do seu contexto de vida, incluindo aí suas famílias. Isso não tem nada a ver com a BNCC, que, além de ser imposta e engessada, não tem características de flexibilidade e abertura para atender características individuais, sociais, culturais e materiais de vida dos estudantes.

Os idealizadores desse currículo, que não por acaso são vinculados a empresas privadas, bancos e fundações, entendem que, para mudar a escola, basta mudar o currículo e as formas de gestão. Eles dizem que o ensino vai mal porque falta orientação curricular aos professores, ou seja, se o sistema de ensino resolver as questões de currículo e de gestão do sistema escolar, isso mudará a qualidade de ensino. Por isso, um currículo nacional precisa colocar no currículo tudo o que o professor precisa fazer, não só a listagem de competências e habilidades, mas, também, procedimentos metodológicos. Eu não concordo com esse entendimento das funções do currículo. Quem deve pôr o currículo em prática são os professores. São as escolas e os professores que devem decidir o que fazer com o currículo. Admito um currículo nacional que estabeleça conteúdos considerados importantes para serem apropriados por todos os estudantes, mas penso que seu papel para aí. Pôr o currículo em ação, dar vida ao currículo, isso é trabalho dos professores. São os professores que precisam levar em conta as vivências dos alunos

e de suas famílias, os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, as demandas das famílias.

O que acabo de dizer requer que os formadores de professores e as instituições de formação assegurem que os professores conheçam muito bem sua matéria, saibam ensiná-la, saibam captar a relação que os alunos têm com o saber e saibam situar o impacto das práticas socioculturais em que vivem os alunos no currículo, nos conteúdos e na metodologia.

Eu queria destacar, ainda, uma questão muito importante, que são as finalidades educativas da escola. Antes de pensar em currículo e didática, nós, hoje, professores e pesquisadores precisamos pensar nas finalidades educativas da escola, porque elas antecedem as decisões sobre currículo. E o que são essas finalidades? São princípios que indicam uma orientação filosófica, concepções e valores que vão fundamentar a organização do sistema de ensino. Ou seja, essas finalidades indicam a direção de sentido do processo educativo e, portanto, do currículo e da didática. Elas também expressam intenções e interesses de diferentes classes e grupos que compõem a sociedade, em nível mundial, regional e local. Elas estão impregnadas de ideologia, porque estão diretamente vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional. Por isso é importante compreender o papel das finalidades educativas, e entender que as finalidades se põem num nível hierárquico que antecede os currículos e os conteúdos, e inclusive o trabalho do professor nas escolas.

Por exemplo, se o sistema escolar diz que a finalidade da escola é preparar o aluno para o trabalho, então você tem que ter um currículo que atender essa finalidade. Se a finalidade da escola é fornecer as condições para o desenvolvimento global dos alunos, há que se formular um currículo compatível com essa finalidade. Por isso, então, é que o currículo é uma questão política, e é por isso que eu disse anteriormente que vivemos numa disputa político-ideológica entre dois projetos sociais e dois projetos pedagógicos e, principalmente, que os professores também precisam ter consciência das finalidades educativas nas quais acreditam. Sem essa consciência, ficam dependentes das finalidades definidas por organismos internacionais, empresas e fundações privadas, cujo interesse é ter a

escola exclusivamente como preparadora de capacidades produtivas e habilidades para o mundo do trabalho, e não como lugar de desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para formação da personalidade.

Joana Peixoto

Com todas essas questões que o professor Libâneo nos coloca, pode parecer que estamos num beco sem saída: a militarização das escolas públicas, a educação profissional centrada na técnica, uma flexibilização curricular sem o devido suporte, como é o caso do ensino híbrido e da educação a distância desde a educação infantil.

Libâneo, como estudioso e pesquisador em educação, você poderia me dizer como a academia tem se posicionado a respeito dessa crise? Tem uma orientação mais ou menos comum ou, mesmo na academia, está presente a disputa entre esses projetos?

José Carlos Libâneo

Nós estamos em um beco, sim, mas esse beco tem saída, porque sair do beco depende da nossa vontade política e do nosso trabalho. Depende, também, de uma luta incessante pela valorização do conhecimento escolar, da escola, do trabalho dos professores. A situação da escola pública brasileira é complexa e difícil, e hoje nós temos pelo menos três fatores que a tornam ainda mais dramática. O primeiro diz respeito à política educacional brasileira totalmente entregue a uma orientação curricular baseada na educação de resultados, de cunho economicista, representada pela BNCC. O segundo é o momento adverso que vivemos hoje em nosso país, o do isolamento social por causa da pandemia, com uma crise política, sanitária e educacional, com consequências funestas para a população, principalmente a mais pobre. O terceiro é que o ensino emergencial remoto trouxe à tona uma que é a relação entre desigualdades sociais e a aprendizagem dos alunos, e de como lidamos com isso na organização da escola e na organização do ensino. É por isso que eu venho estudando com afinco as bases do que eu chamo de escola socialmente justa, uma

escola que tenha como objetivo a formação cultural e científica dos alunos, mas articulada com a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais que os alunos carregam consigo.

Joana Peixoto

É o retorno às aulas presenciais, Libâneo? Os governos municipais, estaduais e federais estão determinados a fazer com que isso ocorra. Protocolos mais variados serão adotados para evitar, por exemplo, a contaminação cruzada, que é a transferência de microrganismos de um ambiente para o outro, como das mãos para utensílios e daí para outras mãos. Sabemos que o risco de contaminação cruzada é muito grande e que isso atinge de forma diferente as escolas públicas e as privadas. Qual a sua visão sobre tudo isso que está ocorrendo e como o movimento organizado dos trabalhadores da educação tem se posicionado a esse respeito?

José Carlos Libâneo

É verdade que, em todo o país, estão voltando às aulas presenciais, o que obriga, a nós pesquisadores, formadores de professores e professores, a análises e decisões muito difíceis de tomar. A pandemia obrigou ao isolamento social e, com isso, ao fechamento das escolas. Sabemos como esse fato afetou profundamente a vida pessoal e profissional dos professores e das professoras, a vida das famílias, das crianças e jovens, mudando suas rotinas, seus relacionamentos, enfim, afetando a vida cotidiana das pessoas de um modo extremamente traumático. A pior coisa que poderia acontecer à educação pública, já tão abalada, mesmo sem pandemia, foi o fechamento das escolas. A escola e o aprendizado são fundamentais; as interações sociais para as crianças e jovens são vitais para a formação humana. A escola, sim, é o lugar do conhecimento, é o lugar do estudo, ela é imprescindível, mas ela é, também, um lugar de convivência, de interação entre as pessoas. Como manter as crianças e jovens na escola com os riscos de contágio?

Preocupa-me, também, o que fazer na escola e nas salas de aula com o retorno das crianças e jovens. Como enfrentar, no pós-pandemia, esse volume grande de problemas acumulados em relação à aprendizagem dos alunos? Como vamos lidar com o replanejamento do currículo? Como vamos receber as crianças e jovens numa realidade escolar extremamente modificada e com tanto problema acumulado? Como pensar o projeto pedagógico para atender emergências? Como conceber a avaliação das aprendizagens nesse contexto escolar sumamente acidentado? Isso tudo agravado com quadro das desigualdades sociais e das desigualdades escolares escancarado ao longo do ensino emergencial remoto.

Então, Joana, o que posso dizer é que o retorno às aulas presenciais pode ocorrer desde que haja condições mais favoráveis, as quais dependem da vacinação da população. De fato, o retorno às aulas presenciais é uma necessidade social e pedagógica. No entanto, é preciso muita responsabilidade das secretarias estaduais e municipais em relação ao atendimento dos protocolos e à orientação das escolas e das famílias para os cuidados sanitários de modo a assegurar a saúde e a vida de professores, funcionários e da comunidade.

Joana Peixoto

Libâneo sempre nos acrescenta, proporciona-nos, uma reflexão importante e nos permite compreender melhor o que nós estamos vivendo neste momento no Brasil. Libâneo, a gente agradece profundamente a sua participação.

José Carlos Libâneo

Mesmo com esse diagnóstico pessimista, eu queria terminar nossa conversa com uma reflexão. O diagnóstico é pessimista, mas nós temos a nossa vontade, a nossa vontade humana. Temos que continuar acreditando que a escola pública é um lugar especial e, certamente, a única oportunidade que crianças e jovens pobres têm para aprender conhecimentos científicos, aprender arte, desenvolver valores morais necessários para a vida em sociedade, e formar sua

personalidade, para valores humanos e para uma cidadania crítica e participativa. Então, mesmo com as circunstâncias tão adversas da pandemia, e agora na pós-pandemia, mesmo assim, os professores precisam ser ajudados a enfrentar os problemas que estão surgindo neste contexto. Este momento do pós-pandemia põe desafios não apenas para as secretarias da educação, para as universidades e faculdades, mas também para o campo da educação, de buscar um mínimo de consenso, uma pauta comum a respeito da resposta a essa pergunta crucial neste momento: para que servem as escolas?

INDICAÇÕES DE LEITURA

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas em disputa, didática e currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (orgs). **Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-68.

CAPÍTULO 12

DIDÁTICA E

TRABALHO DOCENTE⁵³

Daniela Rodrigues de Sousa
Joana Peixoto
Sônia Maria de Almeida

A finalidade do trabalho docente é promover aprendizagem e desenvolvimento por meio do acesso dos alunos ao conhecimento teórico, aos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos produzidos pela humanidade. Acreditamos que só assim o processo de ensino-aprendizagem pode se vincular a uma educação humanizadora. A didática é a teoria do ensino que reúne em seu campo de conhecimento os objetivos e os modos da ação pedagógica. Esses objetivos e modos de ação pedagógica estão associados dialeticamente ao contexto social e político.

A sociedade capitalista é caracterizada pela presença de classes sociais antagônicas. A classe trabalhadora produz riqueza e a classe dominante se apropria dela. A maioria dos brasileiros troca sua força de trabalho por sua subsistência e, dessa forma, produz aquilo que será acumulado por uma pequena parcela de pessoas. As riquezas materiais e imateriais, das quais o conhecimento faz parte, não estão disponíveis a todas as pessoas. A educação dos filhos da classe trabalhadora, como tem sido realizada historicamente, visa prepará-los para o trabalho subalterno e para atitudes conformistas.

⁵³ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 3 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-OZMgkpeN8>. Acesso em: 16 abr. 2024.

O período pandêmico acirrou essas contradições, acelerando a implantação inescrupulosa de tecnologia na educação. Como se encontram as condições atuais de realização do trabalho docente e de efetivação de uma didática para a formação humana? Neste programa vamos matutar sobre essas e outras questões.

Joana Peixoto

A escola é local privilegiado para a reprodução do pensamento hegemônico e para a preparação do trabalhador de acordo com as necessidades do modo de produção. Entretanto, as relações que se estabelecem entre o sistema educativo e os sujeitos que participam dele não é de determinação, visto que as condições que visam reproduzir a sociedade capitalista são as mesmas que abrigam suas possibilidades de transformação. Como essa contradição está materializada no trabalho docente e na didática? Como podemos compreender essa dinâmica, especialmente em tempos de pandemia? Para conversarmos sobre isso, está conosco a professora Daniela Rodrigues de Sousa, pesquisadora do Kadjót, professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e do campus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás.

Daniela Sousa

Boa tarde! Agradeço a oportunidade de discutir sobre temas tão relevantes! Eu sou Daniela, tenho a pele morena clara, cabelos castanhos com luzes, uso óculos de aros pretos e estou em um ambiente em que, atrás de mim, dá para ver um pedaço de parede e duas portas, uma delas refletida em um espelho.

Joana Peixoto

A didática — como campo científico — surge no século XVII, com a obra *Didática magna*, publicada em 1649 por Comenius⁵⁴. De lá para

⁵⁴ COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: chrome-extension://efaid-nbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

cá, ela sofreu muitas reformulações e críticas, sendo considerada ora como uma ciência menor, ora como indispensável para a formação de professores. Como você caracteriza a Didática e sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?

Daniela Sousa

A Didática estuda o processo de ensino-aprendizagem, ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino. Ela é responsável por converter os objetivos sociopolíticos em objetivos pedagógicos. Sandra Limonta falou muito bem sobre isto, aqui mesmo no *Matutando*, em um episódio sobre a transposição didática.

É importante observar que a seleção de conteúdos, métodos e a própria transposição didática são feitas de acordo com esses objetivos sociopolíticos. Para isso, é preciso ter clareza da função da escola, como nos chama atenção o professor José Carlos Libâneo em muitos de seus trabalhos. Temos a escola para o acolhimento, a escola para formação instrumental, que atende ao mundo do trabalho, e a escola para tornar o conhecimento acessível a todos⁵⁵. Por exemplo: a ideologia neoliberal considera que a finalidade das escolas é proporcionar aos estudantes conhecimentos utilizáveis no mundo produtivo, ou seja, a educação é instrumentalizada. É importante que os alunos aprendam a ler, escrever, resolver problemas práticos e imediatos, enfim, acessem os conteúdos básicos da aprendizagem. Para Libâneo a escola socialmente justa tem como finalidade assegurar aos alunos o acesso a todos os conteúdos culturais e científicos, assim como você disse na abertura do programa, de forma que esse conteúdo possa promover o máximo desenvolvimento intelectual, social, estético e afetivo dos estudantes.

Ainda segundo Libâneo, lidar pedagogicamente com o conteúdo é lidar epistemologicamente com ele. O procedimento didático para a interiorização de conceitos de uma disciplina depende do estudo das condições históricas em que esses conceitos foram originados

⁵⁵ LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

e o processo da sua constituição. Conhecer o processo de origem e desenvolvimento de um conhecimento é mais importante que o domínio do conteúdo formal, somente. O pensamento que o aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento do cientista quando expõe suas construções científicas, ou seja, os resultados de suas pesquisas: ambos se amparam em abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

Quando você fala da educação precária dos filhos da classe trabalhadora, acredito que ela se vincula a algo que vem ocorrendo há algum tempo: a falta de acuidade teórica que atinge boa parte do pensamento educacional brasileiro; o esvaziamento de conteúdos expresso por um currículo instrumental e imediatista; a avaliação de alunos, professores e instituições feita por critérios quantitativos coercitivos; a ênfase no caráter prático da educação; a implantação acrítica da tecnologia sob uma visão salvacionista, entre outros aspectos. Esse quadro faz parte de intenções políticas neoliberais que colocam a educação a serviço do mercado, que, por sua vez, está submetido ao grande capital, tanto nacional quanto internacional.

Joana Peixoto

Na sua resposta você fala da implantação acrítica de uma tecnologia compreendida como salvacionista. De fato, o uso de tecnologia na educação é visto, constantemente, como algo que resolve problemas do ensino, que torna os conteúdos mais atraentes e os procedimentos didáticos mais fáceis. É comum a comparação de situações didáticas sem ou com o uso de tecnologia, para comprovar a eficiência pedagógica destas últimas. Muitos estudos concluem que o uso das tecnologias por si favoreceria a autoaprendizagem, as metodologias ativas, a interação, a mediação, que possibilitaria a autoria e a aprendizagem colaborativa.

A pandemia acelerou e naturalizou um processo que já estava em andamento. Muitas das discussões didáticas e pedagógicas que tratam do uso das tecnologias em espaços formativos tratam dos elementos constitutivos do trabalho docente de forma fragmentada. Fale um pouco sobre inserção da tecnologia na educação e como esse processo incide no trabalho docente e na didática.

Daniela Sousa

Muitos estudos e as políticas públicas para a inserção da tecnologia na educação consideram que esse processo é naturalmente benéfico. Muitas vezes são utilizados conceitos específicos das teorias comunicacionais, e o fenômeno educativo não é tratado a partir de sua especificidade e nem com o respeito que merece. Geralmente, a tecnologia é analisada unicamente e a partir de suas funcionalidades técnicas, que, supostamente, seriam automaticamente transferidas para as pessoas, o que sabemos que, de fato, não acontece. Por exemplo: uma ferramenta que possibilita a colaboração entre os seus usuários não garante que essa colaboração acontecerá e, muito menos, que haverá aprendizagem colaborativa.

Antes da pandemia já presenciávamos a inserção de tecnologia na educação, em grande parte seguindo a lógica hegemônica, ou seja, para promover uma formação aligeirada, superficial, acrítica e que se preocupa unicamente com a formação para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. A tecnologia na educação tem sido implantada como se tivesse um modelo de tecnologia que fosse adequado a todos os contextos, em um Brasil tão diverso. Essa estratégia, além de criar um mercado consumidor para certos produtos, homogeneiza as realidades, desconsiderando as reais necessidades de professores e alunos. O que presenciamos é que a tecnologia tem sido utilizada para aumentar o controle sobre docentes e estudantes, diminuir sua autonomia, padronizar metodologias e conteúdos. Didaticamente falando, esse é um retrocesso claro. As condições sociais e culturais dos alunos são ignoradas, e a importância do conhecimento escolar, na forma de conhecimento científico, é secundarizada.

Por exemplo, vimos o surgimento de muitos cursos de EaD oferecidos por instituições com características empresariais, visando uma educação de baixo custo que garanta o lucro da instituição, e não uma formação de qualidade. Na pandemia, isso tudo foi acelerado e intensificado. A lógica produtivista exigiu que as escolas não parassem (adotando ensino remoto e/ou voltando ao atendimento presencial antes do problema sanitário ser solucionado), afinal, para o capitalismo, “tempo é dinheiro”. Muitas das mais de 600 mil mortes poderiam ter sido evitadas se a população tivesse a oportu-

nidade de realizar o isolamento social com segurança, se o poder público tivesse realmente garantido aos brasileiros e brasileiras essa condição.

Nós professores e alunos fomos obrigados a aderir ao ensino não presencial, sem tempo e sem chance de discutir sobre ele. Não tivemos condição de nos apropriar da tecnologia de forma satisfatória, de compreender suas variadas dimensões. Em alguns casos, foram feitas formações técnicas frágeis, o suficiente para que nos tornássemos apertadores de botões, funcionários da máquina.

Muitos alunos desistiram, muitos professores foram demitidos, outros tantos adoeceram e muitos, mas muitos mesmos, estão extremamente cansados e frustrados por terem consciência de que o trabalho realizado está longe de ser satisfatório.

Joana Peixoto

Daniela, você disse que professores e alunos não tiveram condições adequadas de se apropriarem da tecnologia. Como se dá essa apropriação e o que é necessário para que ela seja satisfatória para a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada?

Daniela Sousa

O homem se humaniza no decorrer da sua vida. As funções psicológicas superiores, aquelas especificamente humanas, se desenvolvem a partir da internalização das relações estabelecidas com o mundo ao qual ele pertence e com as pessoas com as quais ele tem contato. Quando Vygotsky⁵⁶ nos explica o processo de internalização, ele nos mostra como muitas características aparentemente individuais têm, na verdade, uma origem social. O processo de apropriação se relaciona especificamente com a fabricação e com o uso de instrumentos

⁵⁶ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 3. ed. Coordenação da tradução de Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e pedagogia).

⁵⁷ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. ed. Traducción de Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009.

(aquilo que possibilita ao homem transformar o mundo exterior) e signos (aquilo que permite ao homem transformar o mundo interior), permitindo-lhe acessar tanto a própria psique quanto a de outros.

Pelo processo de apropriação, o homem transforma o mundo em algo que é “seu” ao mesmo tempo que é transformado por esse mesmo mundo do qual se apropriou. A apropriação promove a mediação entre homem e mundo e provoca neles transformações mútuas. Segundo Marx e Engels, no livro *A ideologia alemã*⁵⁷, a apropriação das forças produtivas é o que desenvolve as capacidades individuais no homem. Se consideramos a tecnologia como unidade entre instrumento e signo, a apropriação de tecnologia não se refere apenas a tornar interior algo que é exterior, como uma conquista individual, mas está diretamente ligada ao pertencimento do sujeito a uma classe social e à sua participação neste grupo social, vínculo que se estabelece nas relações de produção e ocorre coletivamente.

Se observarmos o lugar que a maioria dos brasileiros ocupa no processo produtivo, encontraremos o trabalhador em grande parte alienado e expropriado. Falando especificamente da tecnologia digital e em rede (aquela mais utilizada para a educação em período de pandemia), num país tão desigual como o nosso — onde tem muita gente sem casa, sem comida, sem acesso ao saneamento básico, sistema de saúde etc. —, já podemos imaginar que o acesso aos aparatos tecnológicos é precário ou impossível para muitos professores e alunos. Segundo Leontiev⁵⁸, além do acesso ao objeto a ser apropriado, a qualidade de apropriação depende das propriedades desse objeto e das características da atividade realizada em relação a ele.

E isso é para nós pensarmos juntos: qual a qualidade dos aparatos tecnológicos disponíveis para professores e alunos (lembrando que, segundo dados do INEP de 2020⁵⁹, mais de 80% dos alunos da

⁵⁷ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁵⁸ LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

⁵⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 21 out. 2024.

Educação Básica estão na rede pública de ensino). Qual a qualidade das atividades que professores e estudantes estão realizando ao utilizarem esses aparatos tecnológicos? Alguns alunos e professores não têm sequer acesso a aparatos tecnológicos digitais, outros não têm acesso à internet. Outros têm acesso a aparatos ultrapassados e problemas de conexão. A maioria dos professores e alunos não foi preparada para o uso da tecnologia como meio principal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores e alunos, por exemplo, não têm autonomia no uso desses aparelhos, e executam ações extremamente limitadas. Isso, com certeza, dificulta tanto o processo de apropriação de tecnologia quanto o processo educativo.

Joana Peixoto

As condições que precarizam o trabalho docente não são recentes no país; são constantes e progressivas. A tentativa de transformar o professor em mais um instrumento de manutenção da hegemonia burguesa acontece associada ao processo de precarização e intensificação do trabalho em geral. Para o neoliberalismo, o professor é considerado um insumo, uma mercadoria do qual a gente deve retirar o máximo possível. Qual a relação entre a inserção da tecnologia na educação e o acirramento das condições de precarização do trabalho docente?

Daniela Sousa

Primeiro, é importante lembrar que o trabalho docente é trabalho e que o produto do trabalho docente se insere nas contradições do modo de produção capitalista. A teoria do valor de Marx⁶⁰ nos mostra que o trabalho é o responsável pela criação do valor. É o trabalho de homens e mulheres que produz riqueza. O aumento da margem de lucro do capitalista exige a intensificação da produtividade. Uma das formas que fazem com que isso ocorra é com a diminuição do tempo necessário para a produção de mercadoria.

⁶⁰ MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro 1.

O desenvolvimento do meio de produção pode diminuir o valor da mercadoria, ou seja, a evolução do maquinário está diretamente ligada ao desenvolvimento da tecnologia, o que diminui o custo da mercadoria. A diminuição do custo da mercadoria aumenta o lucro do capitalista, mas não melhora em nada a vida do trabalhador. Se a tecnologia facilita a vida do trabalhador, é apenas efeito colateral desse processo.

Na produção industrial, o homem fica aparentemente relegado à tarefa de prestar assistência à máquina. Ou seja, aparentemente, a máquina pode substituir a força de trabalho humana. Nas indústrias, a submissão formal à tecnologia transformou-se em submissão real. A tecnologia tem contribuído para aumentar os espaços de exploração do trabalhador.

Na educação, a inserção de tecnologia tem repetido o caminho feito em outras áreas produtivas. O incentivo à utilização acentuada da tecnologia na educação está presente nas políticas educacionais sob o pretexto de modernizar os processos de ensino-aprendizagem, ampliar o acesso dos alunos ao conhecimento e melhorar as condições de trabalho do professor. Porém, essas políticas perdem sua aura de neutralidade ao serem marcadas pela lógica das avaliações externas e do patrocínio empresarial. Como tem se materializado, a implantação e o desenvolvimento da tecnologia na educação revelam o atendimento aos interesses burgueses.

Na pandemia, o uso de tecnologia na educação exigiu que o professor providenciasse aparatos tecnológicos e rede de conexão adequados, organizasse um espaço doméstico que fosse minimamente possível para que ele pudesse dar aula (iluminado, silencioso), refizesse todos os seus planejamentos, utilizasse a tecnologia, tendo se apropriado precariamente dela, utilizasse ao mesmo tempo várias plataformas e aplicativos (WhatsApp, Telegram, Google for Education, Microsoft), socorresse seus alunos no uso dessas ferramentas, além de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, sendo responsabilizado pelo sucesso do cumprimento do ano letivo. Isso acarretou o aumento do número de horas de trabalho (sem aumentar o salário), aumento no índice de adoecimento docente, entre outros.

Joana Peixoto

É importante compreender esse processo, como você muito bem nos coloca, detalhando como foram acirradas essas condições de precarização nesse tempo de pandemia. No programa de hoje, matutamos com Daniela Rodrigues de Sousa sobre Didática e Trabalho docente.

INDICAÇÕES DE LEITURA

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJv-Vqtx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Cegraf UFG, 2019. p. 33-57. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 9 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPÍTULO 13

A DIMENSÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO⁶¹

Renato Barros de Almeida
Daniela Rodrigues de Sousa
Marivan dos Santos Lima

O currículo escolar é teoria e prática que resulta de tensões e confrontos travados nos campos social, cultural, econômico, político e educacional. Ele traduz o movimento de forças e de interesses. Afinal, visto que nenhuma teoria contém um grupo responsável por essa seleção, o currículo legitima uma visão de realidade e participa da construção ou do enfrentamento da ideologia da classe dominante, atualmente, na sociedade capitalista neoliberal pós-golpe de 2016.

Como vêm se configurando esses embates no processo de construção do currículo? A academia teve algum impacto sobre os currículos vigentes?

O currículo é a organização dos conteúdos e seu desenvolvimento sempre privilegia uma determinada cultura. Existem diferentes concepções de currículo. Cada uma delas é fundamentada por um posicionamento político, um compromisso social específico e um ponto de vista teórico específico. Entretanto, todas elas abrangem discussões sobre poder, conhecimento e imagem, não apenas um sujeito com alguns conhecimentos específicos, mas um sujeito

⁶¹ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 10 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phlW5X3Q5s>. Acesso em: 16 abr. 2024.

que tenha determinadas condutas dentro de alguns modelos e que ocupará um lugar específico na sociedade. Por isso, é muito importante matutar sobre as relações entre currículo e a construção de hegemonias, ou seja, de domínio ideológico.

Daniela Souza

Segundo Marx, aquele pensador alemão que explicou a sociedade capitalista, todas as lutas travadas, seja no âmbito político-econômico ou qualquer outro, expressam de forma mais ou menos nítida a grande lei do capitalismo e, portanto, em meio a essas classes que têm interesses contrários inconciliáveis: os capitalistas e a classe trabalhadora.

Eu queria, Renato, que você falasse um pouco sobre o currículo como expressão de poder, valores, ideologias.

Renato Almeida

É um prazer estar aqui com vocês, especialmente neste momento de tantas reorganizações do currículo. Eu costumo dizer que essa é uma arte muito usual quando se quer pensar um projeto de sociedade: um currículo de poder.

O currículo como expressão de luta de classes requer de nós entendermos o campo do currículo como conhecimento e como disputa. Nós precisamos entender a teoria curricular numa perspectiva da classe trabalhadora. Então, quando discutimos o currículo de uma forma mais cotidiana nas próprias escolas, a gente tende a entender o campo de conhecimento como um campo de disputa entre as classes. Quem escolhe os conteúdos que serão ensinados? Essa escolha se dá em que disputas? Sob que olhares? Então, nós precisamos assumir o cotidiano da escola, pois, de fato, o que a gente precisa defender é a existência de uma proposta pedagógica que esteja centrada nos interesses da própria classe trabalhadora.

Por volta de 1970, com a nova sociologia da educação, é que nós vamos vendo uma retomada das discussões de currículo a partir da discussão de estrutura social, a partir de uma ideia de poder, de

ideologia, de controle social. Vamos tendo uma discussão muito mais ligada ao campo do conhecimento e isso vai desenvolvendo o campo científico e vamos reconhecendo essas disputas nesse processo de seleção cultural do próprio currículo. Essas definições são produtos de uma hegemonia de um determinado grupo social. Então, aqui se aplica esse enunciado do Marx que você falou no início e, quer dizer, as ideias dominantes são as ideias de uma classe dominante.

No nosso entendimento, isso é um pouco a concepção de homem, de homem como ser histórico e social, que age sobre a natureza para satisfazer suas próprias necessidades. Portanto, nessa ação, a gente produz conhecimento, transforma a natureza e a si próprio. Enfim, do ponto de vista da influência, do ponto de vista do contexto de produção do documento curricular, eu quero chamar atenção para que a gente esteja alerta aos desafios de uma luta histórica organizada pelos educadores e para o princípio e pelo projeto de sociedade travado mais amplamente na luta de classes. Então, eu penso que a gente precisa estar alerta nesse momento para essas disputas: quem está disputando? Disputado o quê? Com que princípios?

Daniela Souza

Em várias de nossas entrevistas, temos matutado com nossos convidados sobre as atuais políticas públicas para a educação, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e a BNC para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de 2019. Segundo essas políticas, o que temos de continuidade e de novidade para a formação dos professores e das crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora?

Renato Almeida

Gosto muito da ideia de continuidade, descontinuidades e rupturas. Então, eu vejo que é no movimento da história e das culturas, sem dúvida alguma, que há uma articulação muito concatenada dos movimentos de reformas curriculares. Nós estamos vendo uma mudança que necessariamente vai precisar também de um outro

professor, para formar este homem que desejam. Então, vemos uma reforma, também, na perspectiva da formação de professores — a formação inicial e, não obstante isso, em 2020, nós vimos uma formação dos gestores. Enfim, é importante que a gente não olhe para esses movimentos como movimentos isolados; eles estão articulados, e é uma articulação em defesa de um determinado projeto de aprendizagem, mas nós defendemos o direito à educação.

Não é o mesmo sentido, não é uma troca de palavras. Nós olhamos para Base Nacional Comum Curricular e vemos a defesa de aprendizagens essenciais. Aprendizagens essenciais para quem? O que é importante é que a gente olhe para esses documentos e veja como eles vão seguir focando, adotando as avaliações internacionais de larga escala como objeto de controle, inclusive do trabalho do professor. A BNCC altera o currículo e a formação de professores, porque ela vai precisar controlar o trabalho do professor. Por isso, ela precisa dizer o que é essencial e depois vir e controlar se o essencial foi de fato repassado, em sua perspectiva. Portanto, na própria perspectiva de análise de competências e de habilidades que estão implícitas na Base Nacional Comum Curricular, é uma leitura atenta do documento.

Vemos a retomada de uma nova velha forma. Na verdade, é um projeto de sociedade. Quando a gente vê o discurso conservador, não é conservadorismo só da “boca para fora”; o conservadorismo muitas vezes engloba aqueles que não são conservadores. Então, a gente precisa ler mais fortemente aquilo que está para além daquilo que se apresenta. É necessária uma outra Base Curricular, mas que ela venha articulando também outras reformas curriculares no Brasil, em torno de um projeto de sociedade, de um projeto de escola, de um projeto de homem de base progressista.

Daniela Souza

Renato, na pandemia, as escolas públicas e particulares adotaram o ensino emergencial não presencial utilizando mídias digitais e as redes de comunicação. Além disso, muitos professores e alunos, de forma intempestiva, foram responsabilizados pelo sucesso do ano letivo, pelo cumprimento do calendário escolar, mesmo sem

eles terem sido preparados para isso, para o Regime Emergencial de Aulas Não Presenciais (REANP).

Qual é a sua opinião sobre esse regime? Como essas mudanças impactaram o processo de ensino-aprendizagem geral e o currículo em particular?

Renato Almeida

Qual a finalidade da escola, de fato? A gente entende a escola como o quê?

Se a gente entende a escola como espaço de formação humana, por meio do qual a gente vai incorporando conhecimentos produzidos historicamente pelos homens, bom, se a gente pensa isso, não podemos transformar a escola em um amontoado de sobrevivência social. Nós não podemos olhar para o currículo como sendo um currículo de resultados passíveis de serem mensurados, aferidos, que são os termos usados pelas avaliações. A gente não pode coisificar aquilo que é humano. Então, o olhar para a escola nesse sentido é, para mim, fundamental.

Mesmo antes da pandemia, já vivíamos um processo de reforma educacional marcado por movimentos que já colocavam para nós um grave problema: a depreciação da vida pessoal e profissional dos professores.

O impacto das desigualdades sociais aumentou muito. Na minha compreensão, primeiro, nós vamos ter que enfrentar veementemente a defesa da escola pública de qualidade social e pedagógica. Precisaremos renovar nosso compromisso ético-político com a comunidade de educadores brasileiros para ganhar condições de trabalho para os professores. Precisaremos, também, fazer esse enfrentamento tanto do ponto de vista das condições objetivas de trabalho, às quais os professores são sujeitos e sujeitados. Um terceiro ponto, o sentido pedagógico e político da escola. Eu penso que não é apenas um desenvolvimento cognitivo. Vejo que vamos precisar enfrentar, como um quarto ponto, a lógica neoliberal, o conservadorismo crescente que nós estamos vivendo, o contexto social e cultural de nossos alunos.

Precisaremos ter uma persistência na nossa atitude crítica transformadora da realidade. Não é à toa que nós fomos os primeiros a serem atacados, veementemente atacados. Precisaremos lutar pela valorização da escola como instituição social, com papel também progressista. Acho que estes são um dos nossos grandes desafios, entender por que essas mudanças impactam. Elas impactam a perspectiva de pensarmos uma escola com o currículo que, de fato, seja emancipador, crítico e transformador.

Daniela Souza

A gente tem que incomodar, mesmo! A sociedade não está legal, a gente precisa incomodar. Os professores lidam com muitas determinações vindas das suas condições materiais de existência, das imposições descabidas do MEC e das Secretarias de Educação, das próprias escolas onde eles trabalham, famílias etc. Os professores não trabalham livremente.

Na sua opinião então, o que você diria para os professores que estão nos assistindo aqui agora, esses professores que estão lá na escola tendo que lidar com todo esse contexto?

Renato Almeida

Se há tantos indicativos de que essas políticas não dão os resultados esperados, o que justifica essas políticas? Há um nicho de mercado que se abriu diante desse momento. Você olha para formação continuada, por exemplo, hoje ela se afastou das universidades. Ela está praticamente nas mãos ou das secretarias, via instituições parceiras dessas secretarias, mas ligadas, obviamente, ao setor privado e que talvez tenham sentido tantas dimensões em que a gente, às vezes, não consegue sequer imaginar. Eu diria o seguinte: competência. Que nós tenhamos competência! Ninguém nega que um professor precisa ser competente, mas competência no sentido de conhecer, ser uma pessoa que conhece de si mesmo, conheça dos seus alunos, conheça a sociedade, um professor em que façam parte da sua vida as características do processo de ensinar,

do processo de aprender. Que seja um professor que se veja como um sujeito que elabora conhecimentos, que tenha condições objetivas de fazer análise da sua prática, que seja fundamentado em um referencial teórico que lhe permita olhar para a vida, olhar para o sujeito como uma formação omnilateral, que veja isso como uma utopia educacional revolucionária, que olha para o trabalho como atividade humana. Eu diria aos colegas: vamos nos movimentar, vamos participar dos movimentos sociais, dos movimentos coletivos. A luta não é individual, a luta é coletiva.

Uma segunda questão que eu diria aos colegas é que a gente seja capaz de ir resistindo a cada dia à intensificação do trabalho precarizado. Diria, como terceiro ponto aos colegas professores, que a gente pense um projeto de formação de professores com referencial teórico orientado pela unidade teoria e prática. Vamos criar condições de transformação.

É possível que esse realce que a pandemia deu desencadeie uma união de grupos. Que nós possamos pensar uma formação de professores, um outro projeto de escola, que nós nos mantenhamos firmes, coletivos na luta, juntos naquilo que de fato nós defendemos como educação. A gente tem experiência de luta, tem experiência de manter resistências. Então, força, e que continuemos nossa caminhada.

Daniela Souza

Obrigada, Renato, por ter aceitado estar aqui com a gente.

Renato Almeida

Eu quem agradeço a oportunidade de poder estar matutando com essa grande parceira, colega de trabalho da universidade e com todos que aqui puderam estar conosco.

INDICAÇÕES DE LEITURA

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 11 maio 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 11 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 11 maio 2024.

CAPÍTULO 14

ARTE, EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO SOCIAL⁶²

Júlio Vann

Joana Peixoto

Arianny Grasielly Baião Malaquias

Desde o início da pandemia da Covid-19, a situação de artistas e trabalhadores da cultura, dentre estes professoras e professores de artes em todos os níveis e modalidades, tem merecido uma atenção especial, em função das especificidades de seu trabalho. Ao longo deste um ano e meio de transmissões, recebemos aqui, no programa *Matutando*, alguns professores, pesquisadores e artistas do campo das artes, que expuseram algumas das implicações que a crise sanitária e política que estamos atravessando trouxe para seu trabalho e suas expressões artísticas: aulas remotas e apresentações on-line via plataformas diversas, fechamento de espaços culturais por tempo indeterminado, falta de recursos para manutenção das atividades artísticas. Ao mesmo tempo, transposições de linguagem foram acompanhadas de um retorno ao conservadorismo, ao patrulhamento ideológico à expressão nas mais diversas linguagens. Verificamos, ainda, o patrocínio a formas de arte que colaboram com a alienação e com a economia de mercado. É sobre este tema que vamos matutar no nosso programa de hoje.

⁶² Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 17 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jaWaIQQjzHc&list=PLz-Nrx-d-5jAJglCnuA4FPG4E2Zq6CiiXRL&index=16>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Estamos às voltas com o temeroso processo de reabertura das escolas e dos espaços culturais, com o retorno gradual às atividades presenciais. Já se tem notícias do aumento do número de contágios, o que nos coloca em alerta. O número diário de mortes pela covid-19 continua nas alturas, Unidades de Terapia Intensiva (UTI) lotadas, faltando medicamentos e insumos para o atendimento à população; experienciamos também um processo de vacinação que, no Brasil, ainda está longe de produzir segurança sanitária. Estamos assolados pelo vírus da Covid-19 e, também, como bem o afirmou a professora Lia Calabre, aqui no programa, por outros vírus igualmente letais — o obscurantismo, o negacionismo, a intolerância, o fundamentalismo religioso, a desigualdade social, enfim, vírus esses que provocam um efeito social e cultural catastrófico, porque impõem um padrão, um modelo que beneficia alguns e marginaliza a maioria, a exemplo da classe trabalhadora. Falar de arte e cultura neste momento é, sem sombra de dúvidas, uma necessidade urgente, porque, ao negarmos a cultura e o direito de acesso aos bens culturais, estamos negando a própria essência da humanidade, isso porque nós produzimos e somos produzidos pela cultura.

Em meio a toda essa crise, muitos artistas continuaram com seus trabalhos. A televisão e a internet estão repletas de exemplos disso, e sabemos que muitos de nós temos conseguido enfrentar a pandemia graças ao trabalho desses artistas. Contudo, também é preciso reconhecer que, com isso, esses trabalhadores sustentam suas famílias, pagam suas contas, compram alimentos e produzem riqueza, como toda forma de trabalho.

Para matutar conosco sobre o tema, convidamos o professor e artista Júlio Vann, que é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás, membro do Kadjót, diretor do programa *Matutando* e artista trabalhador da cultura.

Júlio Vann

Olá, Joana, é muito bom estar aqui novamente diante das câmeras para trazer um pouco mais de reflexão sobre a situação da arte e da cultura nestes tempos pandêmicos, que vieram acirrar certas condições que já temos enfrentado ao longo da história brasileira. Ao

colocar a arte e a cultura junto à educação e à ação social, podemos compreender quanto estão articuladas, não podendo ocorrer uma dissociada da outra, pois tratam todas de relações humanas.

Tive a satisfação de dialogar com algumas pessoas aqui no programa com esse tema específico. Pudemos compreender, a partir desses diálogos, que as tentativas de calar, e mesmo apagar, os artistas têm sido uma constante ao longo da história, isso em acordo com este ou aquele regime de poder instituído, o que torna fácil compreender o porquê isso acontece. Os grandes movimentos artísticos sempre foram responsáveis por grandes mudanças nas consciências sociais, porque prezam pelo questionamento, pela denúncia e pela resistência, e isso não interessa aos regimes de poder baseados na exploração e na expropriação do trabalho, por exemplo. Um dos espaços onde a arte se faz presente é a educação.

A arte é uma expressão humana fundamental para a formação das consciências e das personalidades. Quando uma criança se expressa livremente através da arte, ela exercita o direito à expressão e, ao conviver com outras crianças nesse exercício, ela se compreende como um ser social. Quando se nega ou se direciona essa expressão, quando se diferencia o direito a essa expressão por questões de classe social, permitindo a uns e negando a outros, produzem-se as desigualdades sociais na própria essência das pessoas, e isso é um dano muito difícil de ser reparado, porque a partir daí se estabelecem limites que passam a ser percebidos como naturais e imutáveis, o que é uma mentira.

Joana Peixoto

Pensando numa situação concreta e objetiva, estamos retornando às aulas e às atividades artísticas presenciais sem ainda termos atingido um patamar aceitável de segurança sanitária. Os espaços culturais retomam suas atividades, mesmo com restrições e protocolos. Entretanto, mesmo antes dessa crise, os artistas viviam uma situação precária com pouco apoio às produções culturais, o que este momento veio acirrar.

Aqui, no estado de Goiás, temos acompanhado a extinção de programas de incentivo através de leis e fundos de cultura. A Lei Aldir

Blanc de Emergência à Cultura veio atender parcial e emergencialmente às necessidades mais prementes desses trabalhadores. E as professoras e professores de artes, como têm desenvolvido os seus trabalhos? As linguagens artísticas, de modo geral, passaram a operar utilizando os meios digitais: shows musicais, espetáculos gravados ou transmitidos ao vivo, exposições virtuais, videoteatro, videodança, espetáculos comentados, *lives* de toda ordem e aulas virtuais.

Pudemos refletir sobre os desafios enfrentados por professores de teatro e de dança para continuar ministrando suas aulas, com uma preocupação extra e fundamental: como dar suporte ao trabalho de expressão emocional e corporal à distância? Questões essas extremamente delicadas, porque afetam diretamente a psique e a fisiologia de estudantes e profissionais. Isso veio trazer outras possibilidades para o trabalho de expressão artística, mas também outros limites. A questão do acesso às tecnologias e o nível de consciência corporal e psíquica dos estudantes, o ambiente doméstico no qual muitas vezes a expressão artística não é bem compreendida pelos demais membros da família, os espaços de afirmação identitária, entre outros fatores, vieram se somar aos desafios que já se enfrentava no trabalho presencial.

Quando se trabalha com jovens estudantes, crianças e adolescentes, o convívio social é parte fundamental da formação, e fazer isso a distância é extremamente complexo, quando não impossível. Essa é uma das razões das severas críticas que se fazem à proposição da educação a distância para o público infanto-juvenil, e uma das implicações que isso pode trazer para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que dependem das relações sociais em todos os níveis.

Júlio Vann

Ao longo da história nós temos visto circular a ideia de que há uma divisão entre arte e trabalho: a fábula da cigarra e da formiga é um exemplo. Essa separação entre uma coisa e outra desmerece ambas: primeiro, por desconsiderar o trabalho dos artistas e, segundo, por colocar a categoria trabalho num lugar desprovido de qualidade estética. Nós recebemos aqui no programa o professor e artista

Constantino Isidoro, que fez a seguinte reflexão: o trabalho, senso comum, está associado à dimensão produtiva de bens e da acumulação de bens para o enfrentamento de um possível futuro adverso. Por causa disso, o trabalho operário está colocando um modelo de processo produtivo automatizado.

Para que um operário execute o seu trabalho, deve ser competente, coerente e obediente. Num modelo neoliberal de sociedade, é o que se espera da classe trabalhadora, e pode-se, daí, perceber que o trabalho artístico não se adapta a essa expectativa mecanicista, a menos que esteja associado ao lazer, à diversão, ao entretenimento da classe produtiva, pois isso garante tanto a continuidade da produção quanto o processo de alienação dos trabalhadores. A Arte, neste caso, se associa a um modo de produção que funciona como um tratamento paliativo para o estresse que advém do trabalho alienado. Quando se pensa na Arte nos processos educativos, pensa-se como uma forma de orientar, segundo interesses externos, a percepção para o consumo de mercadorias que são apresentadas como bens culturais necessários para se atingir a felicidade, e isso pode ser exemplificado tanto por uma música quanto por um tênis da moda, que rapidamente será descartado e substituído por um novo modelo. Tudo isso junto e misturado favorece a construção de um modelo para o ensino de arte em uma escola privada, diferente de uma escola pública, por exemplo, porque são projetos distintos que atendem a demandas orientadas pelas classes dominantes.

Joana Peixoto

Arte, educação, cultura e ação social: esse é o tema do nosso programa de hoje, e sabemos que em todo o mundo existem inúmeros projetos que associam esses campos, propondo ações integradas e interdisciplinares cujo objetivo maior é atender à sociedade em diversos âmbitos, mas, principalmente, quando tratamos de inclusão educacional, cultural e social.

Em um dos programas transmitidos, o artista e educador, o palhaço Maneco Maracá, dialogou conosco sobre o projeto Circo Social, no qual está incluído o Circo Laheto, um trabalho social importante na cidade de Goiânia, que também sofreu descontinuidade com a

situação da pandemia, mas que já enfrentava dificuldades anteriores por questões relacionadas à sustentabilidade, uma vez que o projeto depende de recursos públicos para se manter.

Júlio Vann

Projetos como o Circo Laheto ficam à mercê da vontade política de nossos governantes, mesmo fazendo parte das políticas de Estado para a educação e a cultura. Campo de trabalho para alguns, e espaço educativo para outros, as ações sociais por intermédio da arte e da cultura são precarizadas e ficam sujeitas a interesses políticos. Esse também é um trabalho exercido por profissionais da cultura, mas que, muitas vezes, é confundido com voluntariado, e não como um direito social e dever do Estado.

Outra questão bastante complexa: como realizar esse tipo de ação de maneira remota. Se a escola regular já encontra grandes dificuldades para isso, o que pensar quando se trata de um trabalho social voltado para a população de baixa renda? Isso comprova ainda mais a necessidade do suporte do Estado para a sua realização e continuidade. As desigualdades sociais são aprofundadas, e não se percebe muito esforço do governo central para liderar a construção de uma política de Estado para esse setor, quem dirá nessa situação emergencial.

Pensando na perspectiva das crianças e jovens, a situação é quase absurda: conectividade, equipamentos, ambiente doméstico pouco favorável ao estudo e o próprio processo pedagógico aplicado. Crianças e jovens que ainda não estão devidamente vacinados, e, por isso, continuam em situação de alto risco quando do retorno das atividades presenciais; como diz uma velha expressão popular: é sair do espeto para cair nas brasas.

Joana Peixoto

Muito se tem falado que a arte tem ajudado a manter a sanidade mental das pessoas nesta crise pandêmica, ou seja, a arte tem salvado vidas, mas poucos estão conscientes da precariedade da situação de muitos artistas.

Os artistas de renome nacional e internacional, que têm a sua disposição os grandes veículos de comunicação, como é o caso da televisão, têm realizado seus trabalhos e é isso que na maioria das vezes chega aos lares através das novelas, séries e filmes disponíveis e acessíveis. Contudo, estes compõem apenas uma pequena parcela da chamada classe artística, e não podem ser considerados representantes dos milhões de trabalhadores da cultura que ficaram sem possibilidade de realizar suas atividades. É preciso reforçar a ideia de que a arte é muito mais que diversão e entretenimento, que isso é só uma fatia do bolo.

Para a classe artística, fazer arte é trabalho e sustento. Também é preciso considerar o papel de resistência que os artistas têm desempenhado ao longo da história, quando o conservadorismo e a intolerância assumem o poder no Estado. Falamos, então, dessa resistência, de como resistir e continuar fazendo o trabalho artístico quando o que está em jogo é a própria sobrevivência.

Júlio Vann

Para muitos de nós, imaginar que vivenciaríamos uma situação como essa parecia impossível, e não estamos falando apenas da pandemia da covid-19. Muitos dos direitos dos trabalhadores da cultura foram conquistados pela compreensão de que nós somos parte da economia, que produzimos riqueza e que fazemos parte da rede produtiva em diversos níveis e setores.

Muitos países medem seus índices de qualidade de vida a partir do acesso da população à arte e à cultura. Desvalorizar a arte e a cultura local é se colocar no lugar de colônia, de meros consumidores da arte e da cultura produzidas pela indústria cultural internacional. Esse é um pensamento retrógrado e subserviente ao capital internacional. Numa circunstância social na qual o futuro se apresenta incerto e sem perspectivas, em que o risco de vida lhe impõe uma postura alinhada ao que é essencial, poderia até parecer que a arte se apresenta como uma ação social de menor valor, desnecessária e fútil, porém não é assim! Em um cenário pós-pandêmico, a arte e a cultura têm papel fundamental na reconstituição de nossa humanidade, e, para tanto, é necessário destacar o valor do processo de mobilização social e coletivo que busca a transformação social.

Joana Peixoto

Vamos considerar, então, a possibilidade de que o futuro aponte para uma profunda transformação de nossa condição humana. O lugar da arte, da cultura, da educação e da ação social efetiva será fundamental e, para que isso ocorra, já sabemos, não será como um passe de mágica. Exigirá muito esforço, muito trabalho, muita resistência. Não se trata apenas de desenvolver novas competências para nos relacionarmos uns com os outros.

Mediações tecnológicas sempre fizeram parte das relações sociais, e o sentido de presença, de estar próximo, sempre dependeu de diversas formas de interação, seja física ou digital. Estamos falando de relações sociais humanas. Acreditamos que este, como qualquer outro, é um momento de aprendizado para toda a sociedade, o que inclui artistas e professores de arte. Os meios remotos apresentaram opções de trabalho que muitos desconheciam, mas que já existiam e eram utilizados por muita gente. Entretanto, as condições de trabalho continuam muito diferentes para os grandes artistas e para aqueles pequenos, médios e anônimos criadores e produtores de cultura que são responsáveis por uma importante parcela da produção cultural.

Júlio Vann

Teríamos muito ainda a matutar sobre tudo isso. Esperamos que as nossas reflexões tenham colaborado para ampliar a compreensão deste momento que estamos vivenciando e do papel da arte e da cultura na vida em sociedade e, principalmente, para termos claro que a arte e cultura é profissão e trabalho de muita gente.

INDICAÇÕES DE LEITURA

FARIA, Karina de. Arte pós-pandemia: novas configurações na relação entre público e artistas. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 9, n. 13, p. 110-124, 2020. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20202/Artigo_7_arte_pos_pandemia.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

MARTINS, Alessandra Affortunati. “Apesar de”: o valor do trabalho de intelectuais e artistas na era do coronavírus. **Revista Cult**, São Paulo, 27 maio 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/intelectuais-e-artistas-coronavirus/>. Acesso em: 11 maio 2024.

TAKARA, Jacqueline; CAMARGO, Vinícius. A crise para os artistas: quarentena, desemprego e desalento. **Esquerda Marxista**, [s. l.], 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/a-crise-para-os-artistas-quarentena-desemprego-e-desalento/>. Acesso em: 11 maio 2024.

CAPÍTULO 15

CIÊNCIA, POLÍTICA SANITÁRIA E CONDIÇÕES DE VIDA⁶³

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Joana Peixoto
Beigna Pereira Rodrigues Santos

O verbo matutar faz parte da cultura popular e nós nos reconhecemos nele. Matutar é refletir sobre as coisas que temos feito, sobre como nós temos vivido e, também, sobre o que queremos fazer com isso. Todavia, o nosso matutar não se dá no campo da opinião ou do achismo. Em nossos programas promovemos diálogos com pesquisadores e especialistas nos mais diversos assuntos para pensar a realidade, a partir de seus conhecimentos científicos.

Matutamos, em diversos programas, sobre os contextos da ciência, política sanitária e as condições de vida dos brasileiros. Buscamos, no programa de hoje, fazer uma síntese sobre esse assunto.

Joana Peixoto

O programa *Matutando*, desde a sua criação, foi pensado como uma ação formativa que aborda a educação em tempos de pandemia, nos seus diversos níveis e modalidades de ensino. Isso porque pensamos em formar em sentido amplo e democrático, e a parceria com

⁶³ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 24 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ROw_aN5o48s. Acesso em: 16 abr. 2024.

a TV UFG tem sido fundamental para que possamos atingir nossos objetivos. Até o momento apresentamos 66 entrevistas em 16 séries de programas, com pessoas que contribuíram para esclarecer pontos importantes sobre o momento que estamos vivendo.

As diretrizes para as políticas sanitárias, indicadas pela ciência, não têm sido necessariamente seguidas. Elas não foram consideradas quando se determinou a volta às aulas presenciais, por exemplo. As condições de vida dos estudantes e professores também não foram consideradas nesta decisão. O que determinou, em grande medida, a volta às atividades presenciais foi a economia e, por ela, temos mais de 612 mil mortos e tantos outros contaminados, com sequelas em suas vidas.

Nos programas anteriores dessa série, nós falamos sobre *Didática e trabalho docente* e *Arte, educação, cultura e ação social*. No penúltimo *Matutando* de 2021, matutaremos sobre *Ciência, política sanitária e condições de vida* com a professora Adda Echalar.

Adda Echalar

Em meio à crise sem precedentes que vivemos, e na contramão do que nos aponta a Joana, a preocupação dos governantes com todo o complexo processo educativo se resumiu a dois fatores: ao cumprimento da carga horária do calendário letivo e ao acesso limitado ao meio tecnológico, independentemente das demais condições de vida de todos os envolvidos no ambiente escolar, como a Joana já nos apresentou. Desconsideraram-se, então, as indicações da ciência e, ao longo deste um ano e nove meses de pandemia, isso nos trouxe muitos problemas, problemas, inclusive, no processo de construção das ações didático-pedagógicas nas mais diversas redes de ensino.

A inserção de tecnologia nos espaços escolares, como já dissemos desde o momento que iniciamos este projeto, o *Matutando: diálogos formativos*, se dá desde a década de 1990, e há uma vasta produção científica pertinente para essa área. Os conhecimentos científicos para a área da saúde também foram desconsiderados, os da educação, em grande medida, também o foram, bem como os conhecimentos produzidos no âmbito do Kadjót, grupo de que

nós fazemos parte e que tem como objeto de trabalho, de estudo e de problematização as relações entre as tecnologias e a educação.

Joana Peixoto

Então, em meio à morte, ao luto, à insegurança alimentar e a uma crise social de grandes proporções, os docentes estão sendo responsabilizados pelo “sucesso do ano letivo”, em uma lógica produtivista que revela pouca preocupação com ensino e aprendizagem.

De modo geral, os entrevistados e nós da curadoria do *Matutando* falamos que a ciência é uma produção humana, feita coletivamente ao longo da história da humanidade. Ela nos permite uma forma de leitura da realidade, uma leitura rigorosa, validada pelos pares e que precisa ser levada em consideração para interpretar o mundo e também para definir onde e quando devem ser investidos os recursos públicos.

Ao longo dos nossos 66 programas, nós discutimos várias vezes esse tema. No episódio 21, nós dialogamos com o professor Marlon Soares sobre *Escola (com)ciência na pandemia*; discutimos com a professora Cristiane Lemos, no episódio 28, sobre a saúde pública e o SUS, no episódio intitulado: *S.O.S. Saúde pública*; no Episódio 29, com a professora Raquel Marra, sobre *Educação e ciências: uma questão de saúde pública*; no episódio 31, com o professor Paulo Henrique Monteiro, sobre *Ciência, divulgação científica e pandemia*; no episódio 33, nós matutamos com a professora Natalia Carvalhaes sobre *Inseguranças sanitárias e pedagógicas no retorno às aulas presenciais*; no episódio 44, com o professor Adilson Jesus Aparecido de Oliveira, sobre *O negacionismo como artefato político-pedagógico*, e por aí vai.

Adda, qual a principal mensagem que esses colegas nos deixam?

Adda Echalar

Os colegas pesquisadores que você ressaltou, e tantos outros, em uma questão ou outra das nossas entrevistas, deixam claro que a ciência é feita, em sua ampla maioria, dentro das universidades públicas, com investimento público e por funcionários públicos,

que atuam como professores e pesquisadores. São esses professores, dentro das universidades públicas, que fazem a ciência e a tecnologia que temos em nosso país.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são as instâncias do governo federal, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), que organizam e coordenam a pós-graduação e a pesquisa no nosso país. Os entrevistados do programa ressaltaram essas relações e como essas instâncias seguem padrões internacionais que coordenam as modalidades de pesquisa, desde a organização das bolsas à validação e autorização dos programas, os tipos de pesquisa que atendem, do Ensino Fundamental e Médio à pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como a atualização dos pesquisadores, por exemplo, já em nível de pós-doutoramento.

A educação e a pesquisa que acontecem, na maioria das vezes, dentro das universidades públicas vêm sofrendo ataques, cortes financeiros intensos do atual governo, descaso e negacionismo. A universidade vem sendo confrontada na essência do que é a sua atividade, que é ensino, pesquisa e extensão. Há um corte de cerca de um pouco mais de 73% no investimento financeiro brasileiro em pesquisa, em relação aos valores aplicados no ano de 2015. Em seis anos, nós perdemos investimentos na ordem de 73%, e vale ressaltar que cerca de 93% do orçamento da CAPES e, mais ou menos, 70% do orçamento do CNPq são destinados às bolsas de estudo, de capacitação e ao fomento da pesquisa de uma forma geral.

Os programas e esses pesquisadores que você citou, Joana, nos chamam atenção para o fato de que, para a produção de tecnologias e vacinas, por exemplo, que é o que o nosso momento demandou em demasia, é necessário mitigar o descaso com a pesquisa e a pós-graduação, com a universidade pública brasileira, bem como o negacionismo científico.

A comunicação pública das produções científicas foi debatida por várias vezes neste ano e, para que não tenhamos o “vírus da desinformação” sendo ampliado, é necessário respeitar e valorizar a Universidade e suas produções.

Joana Peixoto

Certamente, o fenômeno da desinformação não é novo. Ele tem a ver com aspectos de ordem econômica, ideológica e política, além de especificidades tecnológicas e industriais dos sistemas digitais. Nós estamos falando da desinformação nas sociedades atuais, mas, especialmente, neste contexto pandêmico.

Desinformação é diferente de *fake news*. *Fake news* é uma informação intencionalmente falsa, errada, que é divulgada para gerar confusão numa determinada área. Nosso país, em função da baixa escolaridade do seu povo, sofre com a desinformação, mas sofre muito mais com as informações falsas criadas para manipulação. Conteúdos errados, por exemplo, remédios e conselhos médicos equivocados, kit-prevenção, tudo isso circulou em diferentes suportes, nas chamadas redes sociais, em mensagens privadas e nas mídias tradicionais. Então, tem uma onda de desinformação dirigida a cidadãos que estão angustiados e ávidos por esclarecimentos. A informação que fundamenta todos os programas do *Matutando* é aquela que se baseia na ciência.

Adda Echalar

Vale lembrar, Joana, que cientista não é aquele exclusivamente de jaleco branco, cabelo todo esvoaçado, que está exclusivamente dentro de um laboratório, com a cara estranha. Nós aqui deste programa, eu e Joana, somos professoras e pesquisadoras, ou seja, somos cientistas.

Nossos entrevistados, todos ao longo desses programas, também desenvolvem pesquisas e eles falaram como o Brasil, o nosso país, possui pesquisadores e pesquisas de excelência, com muito compromisso social, com a profissão e com a melhoria da qualidade de vida de nosso país. Eles nos deixaram clara a necessidade de cumprirmos rigorosamente as diretrizes para diminuir a contaminação pela coronavírus e se colocaram contrários ao retorno das aulas presenciais no contexto, ainda, de alta contaminação e sem que houvesse a ampliação da vacinação para todos e para todas as faixas etárias, ainda mais quando discutimos o contexto precário

que temos nas escolas públicas, precário de verbas para que se cumpram os protocolos.

É a ciência vinculada ao campo das humanidades, a que nós fazemos aqui dentro do *Matutando*, e as ciências sociais aplicadas que nos permitem compreender a sociedade, suas produções, os jogos políticos, as relações históricas e ideológicas que fazem os governos e os representantes tomarem decisões e fazerem escolhas pela economia, e não pela vida; para alguns, e não para todos. São esses estudos que nos permitem, impossibilitam ou ainda dificultam a melhoria da qualidade de vida para todos.

Joana Peixoto

São os estudos do Sistema Único de Saúde (SUS), nos hospitais e laboratórios universitários que nos permitem compreender as suas possibilidades e lacunas, de modo a pressionar os governantes por melhores políticas de saúde pública. São as pesquisas que geram vacinas, remédios e tratamentos para os médicos cuidarem da população.

São ações de comunicação pública da ciência que podem nos dar segurança para irmos nos vacinar e saber que a gente tem que tomar as duas doses, a dose de reforço, e que não precisamos escolher marca de vacina, pois todas são validadas pelos órgãos competentes para diminuir os efeitos da contaminação.

O Instituto Butantan, a Fiocruz e demais órgãos públicos vinculados à saúde são parte do Sistema Único de Saúde, são o SUS, e o SUS é a garantia de um Brasil mais saudável. A produção científica produzida pelo mundo, como temos visto em diversos dos nossos programas, é um direito de todos e precisa chegar a todos, pois são os trabalhadores da educação e da ciência que a produzem historicamente.

Na universidade, nós temos uma ampla jornada de trabalho com aulas e com pesquisas para a construção de meios de divulgação dos conhecimentos que produzimos, para que possamos compreender melhor nosso mundo e construir melhores condições de vida para todos.

Joana Peixoto

O Brasil é um país de gente trabalhadora e também o país da miséria e da fome. Temos que falar da insegurança alimentar e das condições precárias de vida no Brasil, condições essas que foram agravadas em tempos de pandemia.

O Brasil possui 56 pessoas no ranking de milionários. São eles: banqueiros do Nubank e Banco Safra; donos de empresas; de planos de saúde, como Amil; de finanças, como XP; de tecnologia; de alimentação; de móveis, como Magazine Luiza. Vale lembrar que os donos de empresas vinculadas à área da educação não aparecem nessa lista, como, por exemplo, o fundador e responsável pela Fundação Lemann, que reside na Suíça e compõe a lista de bilionários de lá.

Mesmo com a pandemia, que dizem ter assolado a economia do mundo, o Brasil ampliou o número de bilionários. Na primeira semana de abril de 2021, a imprensa comercial divulgou que 11 novos empresários integram o círculo de bilionários no Brasil, de acordo com o ranking da Forbes 2021. Nessa mesma semana, o Brasil atingiu a marca de mais de 50% da população em situação de insegurança alimentar. Esse é um termo empregado quando não se tem acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente. Estamos falando de uma pesquisa, coordenada por um grupo de pesquisadores da Universidade Livre de Berlim, na Alemanha, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília, nos meses de novembro e dezembro de 2020⁶⁴. Ela estudou os efeitos da pandemia na alimentação e na situação de insegurança alimentar no Brasil. Segundo esse levantamento, 15% dos domicílios brasileiros já têm privação de alimentos e, conforme o estudo comprova, a insegurança alimentar tem cor, gênero e espacialidades.

⁶⁴ GALINDO, Eryka; TEIXEIRA, Marco Antonio; ARAÚJO, Melissa de; MOTTA, Renata; PESSOA, Milene; MENDES, Larissa; RENNÓ, Lúcio (org.). Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. **Food for Justice Working Paper Series**. Berlim: Food for Justice: Power, Politics, and Food Inequalities in a Bioeconomy, 2021. n. 4. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/relatorio%20pesquisa%20Berlim%20UFG.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Por exemplo, nos lares onde a mulher é a única responsável pela renda, a insegurança alimentar é mais grave, atingindo mais de 73% dos casos. A situação se repete em domicílios chefiados por pessoas de raça ou cor parda, onde é mais de 77%, ou da cor ou raça preta, em que é mais de 66%, em lares localizados na região Nordeste, sendo mais de 73%, no Norte, totalizando mais de 67%. Tudo isso vivendo em condições de insegurança alimentar, e nas áreas rurais 75,2% dos brasileiros vivem em situação de insegurança alimentar.

Adda Echalar

Em 2018, quase 25% da população, cerca de 50 milhões de brasileiros, vivia em situação de pobreza, e desses 12,5%, mais ou menos, na extrema pobreza. Isso significa que um quarto das pessoas no país sobreviviam com menos de 400 reais por mês, quando pobres, e com menos de 133 reais por mês, quando extremamente pobres. Mais da metade da população brasileira sofre com algum tipo de insegurança alimentar. E como você disse: pelo menos 15% convivem com a falta diária e constante de não terem o que comer.

No ano de 2019 já tínhamos algo em torno de 40% dos brasileiros na chamada informalidade, ou seja, 40 milhões de homens e mulheres do nosso país na informalidade; 12 milhões na situação de trabalhadores desempregados, quase 5 milhões em total desalento. Uma massa de brasileiros subutilizados e subocupados, como nos disse o professor Ricardo Antunes em um dos programas *Matutando*. Esse enorme grupo de brasileiros já experimentava condições da chamada uberização do trabalho, fazendo uso de aplicativos e plataformas digitais para tentar sobreviver, algo similar a uma “servidão”.

A pandemia, quando eclodiu no Brasil, encontrou um processo de desmonte dos direitos do trabalhador, com a reforma trabalhista e a reforma previdenciária. Precisamos ser claros ao afirmar que não podemos aceitar perdas de direitos e o trabalho informal, pois ele nos coloca no maior estágio de calamidade social humana.

Discutimos, em um dos nossos programas *Matutando*, com o professor Ricardo Antunes, a expropriação da vida, e ele nos dizia: “[...] a terceirização é um vilipêndio, temos que reinventar um mundo onde isso não seja aceitável”. A pandemia escancarou as nossas

desigualdades sociais e de gênero e prejudicou ainda mais a mulher, pobre e negra do que a branca de classe média, ou mesmo os homens.

Se não tem serviço, não tem trabalho; se não tem trabalho, morre de fome. E é isso que vemos no nosso país: a fila do osso e a busca por alimentação no lixo. É preciso ter consciência das desigualdades que vivemos diariamente. Como uma pequena parte da população detém a riqueza produzida por mais de 100 milhões de trabalhadores e trabalhadoras brasileiras. A gente tem que lutar para preservar os direitos que estão na Constituição Federal de 1988; logo, para o bem de todos, sendo do público para o público.

Joana Peixoto

Percebemos, desde o início, que não se tratava apenas de uma crise sanitária que poderia ser solucionada unicamente por medidas técnico-científicas. Esta crise sanitária acirra um projeto que já estava em andamento, um projeto que inclui a precarização do trabalho docente e a limitação do acesso ao conhecimento, cujo objetivo principal é subordinar a economia brasileira ao capital internacional e isso às custas da retirada dos direitos sociais. Uma prova disso é o incentivo à privatização indiscriminada de todos os setores que atendem à população em geral, entre eles a saúde e a educação. Não é difícil perceber a quem interessa esse projeto e quem serão os mais prejudicados com a sua concretização.

Segundo alguns de nossos convidados, a principal função da escola é a formação humana, e é por meio da aprendizagem que lá é feita a socialização do conhecimento produzido socialmente e o desenvolvimento das capacidades humanas, dentre elas, a importante capacidade de formar conceitos, como nos falaram a professora Raquel e a professora Natalia. Esses conceitos não são apropriados por meio de transposições mecânicas de reduções ou de simplificações do conhecimento científico.

O contexto é rude, mas a educação nos acena com possibilidades de resistência e subversão à formação subalterna que essa lógica neoliberal pretende impor à classe trabalhadora. Precisamos nos organizar como grupo, nas escolas, em torno de um projeto de educação e de mundo. Nós precisamos nos organizar como profes-

sores em defesa do aprendizado dos nossos estudantes e de um fortalecimento teórico e prático. Precisamos nos organizar como classe trabalhadora em defesa dos nossos direitos.

Adda Echalar

Queremos discutir a educação e a formação humana, seja na sala de aula, no palco, laboratório, estúdio e rua; por isso, reafirmamos o nosso compromisso de lutar pelo acesso e possibilidade de imersão à educação enquanto um direito de todos, principalmente a classe trabalhadora, pois muitas vezes é só na escola que ela terá acesso a oportunidade de desenvolvimento intelectual.

Entendemos, com a colaboração dos nossos convidados, que a pandemia da covid-19 é a ponta do iceberg, que precisamos sair da margem desse problema e entender a essência que fundamenta esse projeto negacionista, intolerante e que amplia a alienação. São vírus poderosos que nos assolam, cuja vacina é a formação crítica a par com a história e pela defesa permanente dos direitos dos cidadãos e cidadãs à educação pública de qualidade.

Agradecemos as pessoas que estão nos acompanhando nesses diálogos formativos desde julho de 2020. Falar sobre educação, ciência e condições de vida no contexto atual é relevante e nos coloca ativamente nos processos históricos e sociais que estamos vivendo, no momento crítico, acirrado pela covid, mas que vai muito além dela.

Agradeço, em especial, aos meus colegas da curadoria do *Matutando* os enormes diálogos e riqueza de aprendizagem, de situações formativas que a gente teve ao longo destes quase dois anos de atividade.

Joana Peixoto

Nosso programa de hoje trouxe algumas considerações sobre o que temos matutado desde julho de 2020 com nossos mediadores, convidados e convidadas. Nós do Kadjôt agradecemos a oportunidade de colocar em prática esse projeto formativo, que é uma parceria entre o IFG, UFG, a Fundação RTVE e a TV UFG. Obrigada!

INDICAÇÕES DE LEITURA

AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida (org.). **Cadernos da pandemia**: problematizando a Educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

CAPÍTULO 16

AOS QUE VIRÃO DEPOIS DE NÓS⁶⁵

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Joana Peixoto
Iury Kesley Marques de Oliveira Martins

“Eu vivo em tempos sombrios. Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez. Uma testa sem rugas é sinal de indiferença. Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia”. Essas palavras do dramaturgo e poeta Bertolt Brecht abrem o poema “Aos que virão depois de nós”⁶⁶, um alerta dramático destinado àqueles que continuam construindo o presente.

O programa *Matutando*, no ar há um ano e meio, buscou trazer reflexões, apontamentos e relatos que possibilitassem, a quem nos assistisse, ao vivo ou posteriormente, uma referência para compreender, no presente e no futuro, um pouco do que ocorre com a educação e suas relações sociais neste momento pandêmico. Agora, ao mesmo tempo aquêm e além dessa circunstância, hoje, 31 de dezembro de 2021, e desde a primeira sexta-feira de julho de 2020, nós temos matutado, porque matutar é preciso.

⁶⁵ Programa *Matutando: diálogos formativos*, transmitido pela TV UFG em 31 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvW66gEwi2Y&t>. Acesso em: 16 abr. 2024.

⁶⁶ BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

É nossa função e dever mergulhar fundo na realidade concreta e objetiva para pensá-la e, se necessário, transformá-la. Esse tem sido o nosso compromisso desde que nos propusemos a realizá-lo: propiciar um espaço formativo aberto, no qual se pudesse encontrar não apenas pontos de vista, mas pontos de referência que servissem de disparadores para outras visões e percepções da realidade, caminhando num sentido diametralmente oposto à alienação e à visão da educação como mercadoria.

Joana Peixoto

O programa *Matutando* foi um projeto de ensino do Instituto Federal de Goiás (IFG) e um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado pelo grupo Kadjót, em parceria com IFG, UFG, Fundação RTVE e TV UFG.

Ao longo de todo este tempo em que estamos no ar, orientamos-nos pelo objetivo de matutar sobre o ensino remoto emergencial e as condições de trabalho docente e de estudantes. Isso foi se ampliando para outros temas de igual relevância e a ele relacionados, como ciência, arte, cultura, políticas educacionais, currículos, entre outros. Hoje, neste programa, está comigo a professora Adda.

Adda Echalar

O programa *Matutando: diálogos formativos* hoje completa a transmissão de 67 episódios ao vivo, em 16 séries de programas, com convidados que atuam em diversas frentes no campo da educação, e que vieram contribuir para a compreensão das causas, implicações e desdobramentos da situação crítica que estamos vivenciando na saúde e na educação, sem esquecer aspectos ligados às artes, à cultura, à política, à economia e à sociedade em geral.

Os efeitos catastróficos provocados pela pandemia da covid-19 em todo o mundo são inegáveis, e no Brasil isto não foi diferente, mas, aqui, esses efeitos foram mais agravados pela crise política atual que patrocinou diuturnamente o negacionismo, a desinformação e o ataque aos direitos dos trabalhadores de todos os setores, acirrando ainda mais as desigualdades sociais já preexistentes.

Na área específica da educação, vimos saltar aos olhos a equivocada preocupação com o calendário letivo, o uso súbito de tecnologias digitais em redes para o ensino remoto emergencial e os grandes problemas enfrentados por estudantes, professores e gestores para atender a essas determinações sem planejamento e abruptas. Esse processo ampliou, gradativamente, o abismo social que já existia entre as escolas públicas e as privadas e entre as classes sociais, que tem sido aumentado pelas novas políticas do setor, em especial relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao modo de adoção das tecnologias na educação.

Joana Peixoto

São mais de 600 mil mortes em consequência da pandemia e elas demonstraram que, sem o Sistema Único de Saúde, o SUS, a situação teria sido ainda pior. A produção de vacinas pelo Instituto Butantã e pela FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) são parte fundamental nesse trabalho. Trabalhando na contramão, o negacionismo do próprio governo federal colaborou para ceifar muitas vítimas. Hoje, após termos vacinado cerca de metade da população, a maioria dos casos de internação em UTI e de óbitos são de pessoas que se negaram a tomar a vacina, o que demonstra o estrago que pode ser causado pela desinformação, *fake news* e negacionismo, como denunciou a pesquisadora Lia Calabre em um episódio do *Matutando* sobre os vírus que nos assolam e matam com a mesma intensidade que a covid-19.

Em meio a tudo isso, docentes, obrigados a trabalhar com o ensino não presencial emergencial, se viram às voltas com situações de ansiedade e conflito, por não poderem atender dignamente seus estudantes, muitos em situação de vulnerabilidade social, sem alimentação ou moradia adequadas. Muito se falou em acesso às tecnologias digitais, e o senso comum enganou muita gente que acreditou que todos possuem um aparelho celular ou têm acesso à internet de forma adequada para estudar e aprender. A realidade provou que não é bem assim: mais de 50% da população não possui tais tecnologias e não consegue participar dos processos educativos remotos. Outros caminhos foram buscados, como é o caso deste pro-

grama, para viabilizar o acesso à informação, mas ainda estamos longe de compreender realmente o que está acontecendo.

Adda Echalar

A desigualdade social é evidente, e o fato de se trabalhar ou estudar em uma instituição privada ou pública faz uma enorme diferença. As propagandas veiculadas pelos meios de comunicação mostram uma realidade ficcional, que não existe realmente, e engana os menos avisados. Outra estratégia para minar a resistência às novas imposições governamentais à educação é fazer as pessoas acreditarem que os professores, trabalhando em casa — e trabalhando muito! —, na verdade trabalhariam menos e teriam maior tranquilidade em seus lares e, ainda, que, nesta situação de redução da jornada de trabalho, seus salários são superiores ao seu desempenho — o que é uma falácia!

Qualquer pessoa que queira compreender a real situação desses profissionais pode fazer uma análise objetiva: professores não recebem nenhum subsídio para comprarem equipamentos de transmissão, pacote de dados ou ampliação do uso da energia elétrica, além de não possuírem ambiente de trabalho adequado em suas casas, onde vivem com seus familiares e seus próprios problemas domésticos — uma mistura da vida pública e privada. Nesse desacordo entre o público e o privado, os trabalhadores da educação têm buscado fazer o seu trabalho — e buscado arduamente. Eles têm assumido sozinhos a responsabilidade que deveria ser do Estado e compartilhada e provida por ele. Os professores têm se empenhado em realizar um trabalho que possa minimizar os danos aos estudantes, mas eles próprios são afetados em diversos sentidos, incluindo a sua saúde física e mental.

Joana Peixoto

Muitas são as questões e desafios que nos foram postos. Alguns professores em situação menos precária conseguiram atender minimamente aos estudantes, outros nem tanto. As circunstâncias são

assustadoras: as condições que os estudantes têm para estudar e aprender em casa são precárias ou inexistentes; a autonomia de muitos estudantes para o uso efetivo dos aparatos tecnológicos é pequena. A maioria fica completamente à mercê dos programas pré-configurados, tornando-se meros funcionários da máquina.

Quando pensamos na educação de jovens e adultos, na educação profissional e tecnológica ou na educação infantil, percebemos que é preciso considerar cada uma em suas especificidades, e que nem todos possuem as necessárias condições para estudar e aprender neste contexto pandêmico.

Joana Peixoto

O verbo matutar contém em si muitos aspectos culturais, históricos, sociais que fazem parte do nosso vocabulário há um bom tempo. Isso nos remete a nossas raízes e traduz a forma como percebemos a realidade. Matutando, encontramos pontos de convergência e divergência, analisamos um assunto sob os mais diversos aspectos, externamos nossas visões, referenciamos ideias e proposições e, enfim, apresentamos uma síntese para que, a partir dela, reiniciemos todo o processo.

E o que estamos vivenciando? Essa pergunta não é fácil de ser respondida, não é fácil matutar sobre isso, porque depende de múltiplas determinações. Neste espaço, recebemos docentes e pesquisadores dispostos a mergulhar e analisar, sob diversos pontos de vista, convergindo sempre para a defesa da escola pública como um espaço social fundamental, como um direito.

Há, basicamente, dois grandes projetos em disputa: são distintas concepções de humanidade e de sociedade, que aparecem claramente refletidas na dicotomia entre uma escola para os ricos e outra para os pobres. Nessa disputa, a classe trabalhadora tem papel preponderante na conquista e manutenção de seus direitos, que vemos ser atacados em prol de uma economia neoliberal perversa. Essa situação, que vem se arrastando por décadas, foi acirrada pela situação pandêmica, mas, ao contrário do que muita gente quer fazer acreditar, não foi provocada pela Covid-19.

Adda Echalar

Nesta última série de programas, trouxemos uma síntese do que foi discutido nos quatro episódios: didática e trabalho docente; políticas educacionais; arte, educação, cultura e ação social e ciência, política sanitária e condições de vida. Buscamos fazer uma retrospectiva dos temas que foram abordados ao longo deste ano e meio de programação, e sabemos ser apenas um resumo. Os programas transmitidos podem ser acessados na íntegra no canal EaD oficial, ou no canal do grupo Kadjót, ambos na plataforma do YouTube.

Entendemos que a nossa proposição de apresentar diálogos formativos foi uma orientação que tem funcionado de modo muito interessante. Nossos programas gravados servem como material didático para professores e estudantes iniciarem reflexões a partir dos temas abordados e com os fundamentos científicos que os entrevistados nos apontam. Além disso, nosso programa tem sido citado, em diversas situações, como exemplo de dispositivo de formação aberta, uma alternativa para a utilização da televisão e das mídias sociais nos processos formativos e educativos. Vale lembrar também que estamos lançando agora, no início de 2022, o primeiro e-book com as entrevistas do primeiro semestre de programas *Matutando*, que foram ao ar de julho a dezembro de 2020⁶⁷.

Joana Peixoto

Algumas pessoas têm feito o discurso de uma positividade ingênua, dizendo que estamos aprendendo muito com essa crise. Temos algumas restrições quanto a esse pensamento, uma vez que esta situação tem também sido usada para justificar mudanças na educação na direção de um hibridismo centrado no uso de tecnologias digitais, que a experiência provou ser muito ruim para uma grande parcela da população que não tem acesso aos meios tecnológicos de forma satisfatória. Outro aspecto importante diz respeito à formação dos profissionais da educação para esse trabalho, que sabemos que vai muito além da capacitação técnica, sem contar que crianças e

⁶⁷ Publicado em 2022, o primeiro e-book do projeto *Matutando* pode ser acessado pelo link: https://kadjot.org/wp-content/uploads/2022/05/Matutando_-Dialogos-Formativos.pdf.

jovens necessitam da convivência social para a formação de suas personalidades e desenvolvimento efetivo da autonomia.

É um discurso fácil afirmar que esta situação nos fez descobrir novas alternativas metodológicas para o ensino e a aprendizagem e que estamos inventando um “novo normal”. É preciso evidenciar que, por trás desse discurso, há interesses de mercado para o comércio de tecnologias, voltados para a precarização do trabalho docente com redução de salários, para a massificação da educação profissional, voltada para a capacitação sob demanda. Enfim, diversos fatores foram trazidos à tona pela situação que estamos vivendo e que já estava ocorrendo. Para muitos, parece que estamos caminhando em uma direção inevitável, porém, mais uma vez, estamos correndo o risco de naturalizar a exploração e a expropriação do trabalho segundo interesses da economia de mercado.

Adda Echalar

Neste contexto, a desinformação e a informação distorcida têm colaborado para a crença de que a melhor solução é o retorno a um modelo conservador de educação, o que inclui a sua privatização pelos grandes conglomerados que a oferecem como uma mercadoria que se renova de acordo com as demandas do mercado.

Joana Peixoto

Em nome de todos os trabalhadores da educação que atuam na rede municipal, estadual e federal, e também de estudantes e seus familiares, que vivem angustiados porque foram ou porque temem ser infectados pelo coronavírus, daqueles que perderam suas vidas, queremos nos manifestar na defesa permanente da educação pública, de todos os trabalhadores da educação e de todos os cidadãos brasileiros que se veem neste turbilhão de incertezas, que continuam lutando para reafirmar seus direitos.

O retorno às aulas e atividades presenciais nas escolas e nos espaços culturais ainda merece muita atenção. A imunização global ainda não aconteceu, e todas as pessoas continuam a viver em risco

permanente. É o que esperamos de nossos governantes: que assumam a responsabilidade de garantir a máxima segurança sanitária que este momento exige.

Adda Echalar

Estamos encerrando o ano de 2021. O programa *Matutando: diálogos formativos* apresentou, durante todo este ano, muitas reflexões importantes para compreendermos a realidade concreta e objetiva que estamos vivenciando. Mediadores, Adda Echalar e convidados, equipe técnica da TV UFG e do IFG, intérpretes, supervisores, coordenadores, Fundação RTVE, grupo Kadjót, enfim, foram muitas as parceiras e parceiros para fazermos deste programa um espaço aberto para o debate e para a formação, em amplo sentido. E, é claro, o público que vem nos acompanhando durante todo este tempo, coparticipantes fundamentais para a realização do nosso trabalho.

Refletimos sobre educação, arte, cultura, trabalho, mediação e relações sociais, o que tem sido fundamental para professores, estudantes e a população em geral que nos acompanha pelo programa. São pessoas afetadas diretamente por tudo o que está ocorrendo, e que se mantêm na luta, na resistência e na expectativa de que a transformação social é um trabalho coletivo, permanente e necessário.

Joana Peixoto

Desejamos força e saúde para enfrentarmos os desafios que persistem na defesa dos direitos sociais, de uma educação pública e gratuita para todos. Feliz 2022 para todas e todos. Muito obrigado e um grande abraço de toda a equipe.



CAPÍTULO FINAL

CIRANDA PARA A REVOLUÇÃO (POR QUE NÃO?)

Daniela Rodrigues de Sousa

Era uma vez
Pessoas matutando.
Era uma, duas vezes, três.
Matutar é abrir janelas, mover paredes,
escancarar portas e fazer estradas,
Dar as mãos para quem não espera
E, numa ciranda, seguir juntos.
É de teia em teia, trama em trama,
Como numa cama de gato
Tecer possibilidades.

Se mergulharmos nele, o ser humano é animal profundo.
Matutando transforma o outro matutar e o seu próprio.
Quando faz do trabalho luta
O gerar nunca é sozinho.
Matutar é trazer para o caminho

Raízes e galhos, peles e vísceras, teorias e fazeres,
Essências, aparentes ou não.
É trazer movimento.
Quem matuta diz, contradiz, inclui, supera.

Era uma vez pessoas matutando
sobre educação, política, sociedade, tecnologia.
Educação como trabalho intencionado.
Pessoas sustentadas em Karl Marx, Paulo Freire, Carlos Brandão.

Se posicionando com firmeza
em relação a dois projetos de sociedade antagônicos entre si.
Sociedade neoliberal vinculada à educação como mercadoria:
antidemocrática, militarizada,
articulada com o setor produtivo, que busca adaptar as pessoas
e submetê-las ao mundo do capital.

Sociedade mais justa afeita à educação como direito:
democrática, popular, como prática de liberdade,
pública, gratuita, laica e qualidade socialmente referenciada,
que alimenta a emancipação por meio do discernimento das massas
revolucionárias.
Caminhos opostos, destinos antagônicos.

Era uma vez
Pessoas dedicando-se ao rigor das ideias,
tendo cuidado com o discurso que oculta,
Como a falácia da política empresarial que se traveste de “pacificadora”
E se apropria de termos como
autonomia, liberdade, criatividade, participação.

Pessoas desvelando o falso “protagonismo”, o “empreendedorismo”, a “criatividade” —

Cantos de sereia que enredam a subserviência ativa do ser humano ao capital.

Por isso a urgência do matutar junto, pulsante, provocador.

O matutar da classe trabalhadora,

De todos, de cada um, de cada uma

Que só tem sentido se coletivo.

Nenhum trabalhador a menos, nenhuma luta amena.

Revolução. Por que não?

Ser contrário ao servilismo, à armadilha da educação neoliberal é transgredir

É fazer alarido contra a sujeição do público ao privado,

É provocar balbúrdia contra a alienação e a expropriação,

É gritar em defesa da educação pública.

Matutar é marcha para emancipar.

É não ser levado, inconsciente, adaptado

Ao trabalho que distancia significado e sentido,

É vincular fazer e pensar, seja manejando inteligência artificial, enxada ou máquina de escrever.

O seguir da sociedade não é curso natural, é histórico

Nem determinado, nem determinante.

Matutar é construção comunitária, pela força de cada um e cada uma.

É quebrantar o caminho traçado pelo capital e pelo mercado.

É infringir a educação literalmente (infelizmente) bancária.

Vamos matutar!

Juntos e juntas, dialogicamente, lendo coletivamente o mundo.

Pessoas matutando esperanças e engendram a libertação,
necessidade inadiável da classe trabalhadora.

De fora para dentro e ao mesmo tempo visceral,

Matutar é tarefa do trabalhador que não se permite por inteiro alienado.

Matutando I, II e III

Matutar não termina, pois lança sementes

Que germinam, avançam, retrocedem,

Prosseguem, florescem e frutificam.

No matutar cabe muita gente, igual e diferente,

Pois que os divergentes fortalecem.

Que o matutar se vincule à transformação, afinal

Palavras não transformam o mundo

Mas as pessoas que matutam com elas, sim.

AUTORES(AS) CURRÍCULOS RESUMIDOS

Matutando III

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFG). Líder do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências (LAPENCI) e o GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd (2024-2025). Foi presidenta do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED, gestão 2020 a 2023) e continua compondo a diretoria. Foi da gestão coletiva do Fórum de Licenciatura da UFG (2019 a 2023) e continua compondo o grupo.

Lattes: 3758976350155947

Orcid: 0000-0003-3026-8860



Arianny Grasielly Baião Malaquias

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestra em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduou-se em bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/IFG. Integrante do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre



as Tecnologias e a Educação, que desenvolve ações conjuntas com os seguintes grupos de pesquisa: GETED (UCDB), GEAD (UFG), GEMAT (UFG), GEPETTES (UNIUBE), LTI Digital (UFBA). Tem experiência em formação de professores, com ênfase na área de tecnologia e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia e educação, tecnologias e educação matemática, ensino de matemática e na relação destes temas com a formação de professores.

Lattes: 0953602795078221

Orcid: 0000-0002-3944-4544

Beigna Pereira Rodrigues Santos

Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Peixoto (mestrado com previsão de término em 02/2025). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010) e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2006). Pós-graduação em Educação (2013). Atualmente é professora titular da SME de Inhumas/GO e de Goianira/GO. Faz parte do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação na linha de pesquisa Epistemologia da Tecnologia e Processos Formativos.



Lattes: 3200977411507543

Orcid: 0009-0002-6582-7466

Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*)

Licenciado em Psicologia e psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965); mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (1974); doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1980); livre-docente em Antropologia do Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade de Perugia e na Universidade de Santiago de Compostela. Foi *fellow* do St. Edmund's College da Universidade de Cambridge. Foi professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor colaborador do POSGEO da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor visitante da Universidade Estadual de Goiás. Experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação, com foco na educação popular. Foi Comendador do Mérito Científico pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Goiás, doutor *honoris causa* pela Universidad Nacional de Luján (Argentina), professor emérito da Universidade Federal de Uberlândia, e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas. Escreveu artigos e livros nas áreas de antropologia, educação e literatura.



Lattes: 7721657000564411

Orcid: 0000-0001-5449-5991

Carolina de Roig Catini

Professora livre-docente do departamento de Ciências Sociais da Educação (DECISE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS) e pesquisadora da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação no Programa de Pós-Graduação da FE-UNICAMP. Formada em Pedagogia (2004), mestra em Sociologia da Educação (2008) e doutora na área de Educação, Estado e Sociedade (2013), todos realizados na Faculdade de Educação da USP. Realizou pesquisa de pós-doutorado sobre a privatização da educação vinculada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA/CNRS, 2019-2020).



Lattes: 4267352800218521

Orcid: 0000-0001-5568-9974

Cesar Ferreira da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2023) na linha de pesquisa: Educação e Ciências Sociais. Mestre em Educação pela mesma Universidade (2022) na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Educação. Graduação em Pedagogia (2022), e bacharelado em Psicologia (2017). Especialista em Psicopedagogia (2019) e em Educação Inclusiva e Especial (2023). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA-FE/UNICAMP) e à Rede Argonautas de Pesquisa em Antropologia e Educação [Universidade Federal Fluminense (UFF)]. Psicopedagogo lotado no Departamento de Educação e Cultura da Rede Municipal de ensino da cidade de Caconde/SP. Assistente editorial na Editora Diálogo Freireano e membro do corpo editorial na Editora Livrologia. Eixos de pesquisa: Psicologia Social, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Políticas Públicas, Antropologia da Educação, História da Educação.



Lattes:4542126716535526

Orcid: 0000-0001-9433-0462

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, especialização em Avaliação Educacional pela Universidade Católica de Goiás, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás, doutorado em Políticas Públicas,



Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-doutorado em Educação pela UFMT. Professora associada da Universidade Federal de Goiás no curso de Pedagogia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG, 2022-atual). Editora-chefe da *Revista em Rede* (2022-atual) e editora associada da *Revista RBPAE/Anpae* (2023-atual). Membro do conselho editorial da *Revista Revelli* (UEG), da *Revista Exitus* (UFOPA) e da *Revista Série-Estudos da UCDB*. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq). Foi vice-coordenadora (2019-2022) e hoje é a atual coordenadora da Regional Centro-Oeste do GT-16 (Educação e Comunicação) da ANPED (2023-atual). Coordenadora do Forpred/ANPEd Centro-Oeste (2023-atual). Diretora de Publicação da Unired (2022-atual).

Lattes: 2278807353455371

Orcid: 0000-0002-1075-2113

Daniela Rodrigues de Sousa

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019), linha de pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), área de Didática, linha de pesquisa: Multimídias Sociais e Educação Escolar. Pedagoga pela UFG (1994). Professora efetiva na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (desde fev. 2013). Pesquisadora do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. Consultora nas empresas Girassol e Converge. Fez parte da curadoria do programa *Matutando: diálogos formativos* (TV UFG/EaD IFG/RTVE) em 2020 e 2021.



Lattes: 7616631479317166

Orcid: 0000-0002-0449-0209

Dante Henrique Moura

Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986) e tem doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor do IFRN do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) – mestrado acadêmico. É pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase na educação profissional e em sua integração com a educação básica e com a educação de jovens e adultos. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN. Coordenou o FORPRED Nordeste de outubro de 2015 a agosto de 2017. Integrou o Comitê Científico da ANPEd, representando o GT09 (Trabalho e Educação), de outubro de 2015 a outubro de 2019. Entre dezembro de 2020 e junho de 2023, assumiu a função de pró-reitor de Ensino do IFRN.



Lattes: 1720357515433453

Orcid: 0000-0001-8457-7461

Denise Silva Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006). Realizou estágio pós-doutoral na PUC Goiás (2017-2020). Professora associada da Universidade Federal de Goiás e professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (NEDESC) da Faculdade de Educação/UFG.

Lattes: 2754806857545880

Orcid: 0000-0001-5734-9295



Dianne Fabhricia Meireles Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGE/CM/UFG). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), graduação em Enfermagem pela Universidade Católica de Goiás (UCG), especialista em Vigilância Sanitária e Auditoria em Serviços de Saúde pela Faculdade Lions (FacLions). Professora concursada da Rede Municipal de Senador Canedo/GO e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). Integrante do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação e do LAPENCI (Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências).

Lattes: 3568010616370503

Orcid: 0009-0009-1886-5305



Gleiner Rogerys Marques de Queiroz

Mestrando em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Possui especialização lato sensu em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Graduado em licenciatura plena em Informática pela Universidade Federal de Mato Grosso. É professor do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Barra do Garças, na área de computação.

Lattes: 9659562882142047

Orcid: 0009-0005-5019-9171



Iury Kesley Marques de Oliveira Martins

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Licenciado em Ciências Biológicas pela UFG, especialista em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pelo IFG. Estudante do curso de Pedagogia da UFG. Professor efetivo (PIV-B) de biologia e ciências da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, vinculado à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Goiânia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) e do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação.



Lattes: 5327634205459630

Orcid: 0000-0002-5188-1878

Joana Peixoto

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1982), especialização em Informática e Educação pela Unicamp (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1991), diploma de Estudos Aprofundados em Educação (2002) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 (2005). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG), atuando na linha de pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas. É professora colaboradora no mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática do IFG. Líder do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (gestão 2010-2012).



Lattes: 5636200472384576

Orcid: 0000-0002-9769-9107

Jhonnny David Echalar

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de Estado, Políticas e História da Educação. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Gama Filho. Licenciado em Ciências Biológicas pela UEG. Integrante do grupo Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. Docente da Faculdade de Educação (UFG) das disciplinas de Políticas Educacionais no Brasil e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, assim como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em



Ciências e Matemática (PPGECM/UFG). Atuou como docente da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (2010-2023), com experiência e pesquisa em Educação e Políticas Educacionais relacionadas a: formação de professores, ensino de ciências da natureza e as relações entre educação e tecnologia.

Lattes: 5746522784363534

Orcid: 0000-0002-4056-2804

José Carlos Libâneo

Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha. Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Filosofia da Educação e graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC Goiás), na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). É fundador e membro do Centro de Estudos sobre Didática e Práticas de Ensino (CEPED), fundador e secretário da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e membro da Comissão Organizadora dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).



Lattes: 7261628151334430

Orcid: 0000-0001-6821-5946

Júlio César dos Santos (Júlio Vann)

Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (início: 2011-1); mestre em Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (2008); especialista em Educação a Distância pela Universidade Federal de Brasília (UnB) (2001). Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás (1994). Nome artístico: Júlio Vann. Professor de Artes (Teatro e Cinema), ator, diretor, roteirista, figurinista, documentarista e cineasta. Professor de Artes (aposentado), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), desde 1995. Integrante do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação, a partir de 2013. Atualmente é professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás.



Lattes: 8258339363624501

Orcid: 0000-0002-8283-5356

Kátia Morosov Alonso

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professora titular aposentada, atuando como pesquisadora associada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: experiências em EaD/tecnologias, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação. Trabalha, atualmente, com pesquisa sobre as TDIC, com foco nos processos de interação e mediação.

Lattes: 3326858103129656

Orcid: 0000-0002-7125-664X

**Katharine Ninive Pinto Silva**

Professora do Núcleo de Formação Docente (CAA/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) (Centro de Educação, linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação/UFPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestra em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco, concluiu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (UFPE).

Lattes: 6464562533995452

Orcid: 0000-0002-7293-4289

**Marcos Antonio Alves Filho**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciado em Ciências Biológicas na UFG. É integrante do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. Tem experiência na área de educação, com ênfase nas relações entre educação e tecnologia, finalidades educativas e Educação a Distância (EaD).

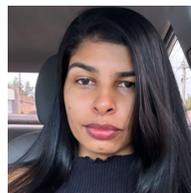
Lattes: 1943021341956972

Orcid: 0000-0003-3702-4981



Marivan dos Santos Lima

Mestranda em Educação no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia, atuando na linha de pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas com financiamento CAPES. Possui graduação em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Paulista (2022). Atualmente é professora do Centro de Ensino em Período Integral Jardim Tiradentes em Aparecida de Goiânia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Gramática e Redação. Coursou especialização em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho na Universidade Federal do Piauí. Participa do grupo de pesquisa do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação.



Lattes: 7577028356823872

Orcid: 0009-0001-1416-3981

Mirza Seabra Toschi

Possui graduação em Comunicação Social (habilitação Jornalismo) pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero/SP, graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia de Passos/MG, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Fez estágio de pós-doutoramento, na FE/UnB, com a supervisão de Ilma Passos Alencastro Veiga, pesquisando a docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. Foi conselheira do Conselho Estadual de Educação de 2014 a 2017. É aposentada da UFG e da Universidade Estadual de Goiás, onde coordenou o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, no período 2012-2013. Foi coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPEd (2001-2002).



Lattes: 3959962750556696

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), mestra em Microbiologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e licenciada em Ciências Biológicas pela UFG. Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Trindade. Docente no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IF Goiano, campus Ceres. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFG. Vice-líder do grupo de pesquisa Kadjót – Grupo



Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação e membro do grupo Educação.

Lattes: 7560948180074168

Orcid: 0000-0002-6126-8612

Neusa Sousa Rêgo Ferreira

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (SME de Aparecida de Goiânia) e na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUC Goiás).

Lattes: 1899480750472327

Orcid: 0000-0002-7667-5333



Renato Barros de Almeida

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo. É professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), na Escola de Formação de Professores e Humanidades, e da Universidade Estadual de Goiás (UEG, Campus Metropolitano, Unidade de Inhumas). Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC Goiás e professor do PPGE/UEG-Inhumas. É membro da Diretoria Nacional da ANFOPE, como vice-presidente Centro-Oeste, gestão 2023-2025; e vice-coordenador do GT8 – Formação de Professores da ANPEd Centro-Oeste, gestão 2022-2024. Representante pelo estado de Goiás no Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia. Compõe a coordenação colegiada do Fórum de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia de Goiás.

Lattes: 1288153314499688

Orcid: 0000-0001-8393-6557



Sônia Maria de Almeida

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG). Mestrado em Educação no PPGE/UFG. Especialização em Docência no Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande. Graduação em licenciatura plena em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande. É pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Várzea Grande. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Didática, nas seguintes linhas de pesquisa: 1. Didática na Educação



Profissional e Tecnológica; 2. Formação de Professores nos Institutos Federais. Pesquisadora no grupo de pesquisa Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação na linha de pesquisa Epistemologia da Tecnologia e Processos Formativos.

Lattes: 5609699018922987

Orcid: 0000-0002-9620-5507

Tamara Ferreira Dantas

Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Especializada em Metodologia do ensino de Física pela UNINTER. Licenciada em Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora de Física na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO). Integrante do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação.



Lattes: 3487208599616930

Orcid: 0009-0002-2388-8076

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFG, Professora do curso de Pedagogia do IFG e pesquisadora na mesma instituição educacional. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Universidade Federal de Goiás. Faz parte do Grupo Gestor do Fórum Goiano de Educação Infantil. Coordenadora do GT 07 da ANPEd Regional Centro-Oeste 2022-2024. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em teorias educacionais e processos formativos, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Organização e gestão do trabalho pedagógico, Currículo e práticas pedagógicas em diferentes mediações, trabalho docente, formação e profissionalização docente, Processos de ensino e aprendizagem-desenvolvimento.



Lattes: 9839973034762015

Orcid: 0000-0003-1135-1087