

Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais:

Articulações Teórico-metodológicas
nas Pesquisas em Educação

Bethania Medeiros Geremias

(Organizadora)

**O
GÊNIO
CRIADOR**

 Departamento de
Educação
UFV

PPGE
UFV

BETHANIA MEDEIROS GEREMIAS
(Organizadora)

FORMAÇÃO HUMANA, POLÍTICAS E PRÁXIS SOCIAIS:

ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



Direção Editorial

Cleusa Kazue sakamoto

Projeto Gráfico

Danilo Alves Lima

Revisão Geral

Rodrigo Moura de Oliveira

Ilustração da Capa

Bethania Medeiros Geremias

Conselho Editorial

Maria Aparecida de Aquino – Universidade de São Paulo

Maria Isabel da Silva Leme – Universidade de São Paulo

Miguel Mafhoud – Universidade Federal de Minas Gerais

Renato Bulcão – Universidade Paulista

Tania Mendes de Oxilia Dávalos – Universidad Católica

Nuestra Señora de la Asunción

Apoio e investimento da UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Reitor: Demetrius David da Silva

Vice-reitora: Rejane Nascentes

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Odemir Vieira Baêta

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Chefe de Departamento: Arthur Meucci

Coordenador do PPGE: Eduardo Simonini Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Formação humana, políticas e práxis sociais : articulações teórico-metodológicas nas pesquisas em educação [livro eletrônico] / organizado por Bethania Medeiros Geremias. – São Paulo: Gênio Criador, 2020.
168 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-15-0 (e-book)

1. Educação - Brasil 2. Educação - Brasil - Aspectos sociais 3 Educação - Políticas educacionais - Brasil
I. Geremias, Bethania Medeiros

20-4542

CDD 370.981

Gênio Criador Editora – 2020

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - Sala 804

Jardim Paulistano, São Paulo – SP, 01451-001

editorial@geniocriador.com.br

geniocriador.com.br

ISBN 978-65-86142-15-0

Gostaríamos de dedicar esta obra ao nosso grande mestre Paulo Freire, em homenagem ao centenário de seu nascimento, a ser comemorado em 2021. Acreditamos que seu pensamento gnosiológico, que implica em uma leitura crítica e sempre atual do mundo, tem sido fundamental para nos manter firmes e fortes mediante um contexto político, econômico e social, que tem aprofundado as desigualdades em todos os âmbitos da nossa existência. São suas ideias que conduzem muitas das análises realizadas nesta obra, direta ou indiretamente. Paulo Freire, ao nos ensinar o verbo Esperança, nos aponta caminhos para que possamos continuar agindo e sonhando, sem perder de vista a luta contra todas as injustiças sociais e aprisionamento das nossas mentes e corpos. Esta dedicatória se estende a todas as mulheres e homens, trabalhadoras e trabalhadores da Educação, por garantirem que sua vida e obra se atualizem no presente e nos acompanhem na elaboração e desenvolvimento de nossos projetos futuros.

AGRADECIMENTOS

Este livro é uma produção da linha de pesquisa “Formação humana, políticas e práxis sociais” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Gostaríamos de agradecer ao CCH (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) e ao DPE (Departamento de Educação), pelo apoio financeiro. À professora Olinda Evangelista, da Universidade Federal de Santa Catarina, pela a escrita sensível e, ao mesmo tempo rigorosa da apresentação. Ao coordenador do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, o professor Eduardo Simonini. Aos professores desse programa, sobretudo aos membros da linha, aos autores e autoras externos convidados e aos orientandos e orientandas que contribuíram com a escrita dos trabalhos.

SUMÁRIO

PRÉFÁCIO > 8

APRESENTAÇÃO > 12

PARTE I – A EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE POLÍTICAS E DISCURSOS

1 A EDUCAÇÃO NOS MARCOS DA HEGEMONIA CAPITALISTA!

Valter Machado da Fonseca (UFV); Carmen Lucia Ferreira Silva > 19

2 NOVA DIREITA E OS ATAQUES A PAULO FREIRE: UM RETRATO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. *João Luiz Pedrosa da Silva (UFV); Tábatha da Silva Valentim (UFV) > 59*

3 O PROJÓVEM CAMPO – SABERES DA TERRA: UMA EXPRESSÃO DAS LUTAS CAMPESINAS. *Lucas Gabriel Borges de Lima (UFV); Cezar Luiz de Mari (UFV) > 74*

4 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ATUALIDADE DE GRAMSCI E A HEGEMONIA HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO. *Jarbas Mauricio Gomes (IFAL) > 98*

5 DISCURSOS OFICIAIS SOBRE AS LEIS 5.692/71 E 13.415/17: A DEFESA E MANUTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL. *André Randazzo Ortega; Joana D'Arc Germano Hollerbach (UFV); Cecília Carmanini de Mello (UFV) > 126*

6 REFORMAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR: COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS E A CRISE DOS EXCEDENTES. *Joana D'Arc Germano Hollerbach (UFV) > 151*

7 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS DA LEI 10639/03. *Márcilane de Souza Bhering (UFV); Valter Machado da Fonseca (UFV)* > **182**

**PARTE II – EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TEMAS EMERGENTES**

8 RACISMO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ANTIRRACISTA: REFLEXÕES EM UMA DISCIPLINA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. *Sára Regina Magalhães Melo (UERJ); Tatiana Galietta (UERJ)* > **207**

9 AVALIAÇÃO COMO UM DOS DISPOSITIVOS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E CONTROLE EM PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR. *Mateus José dos Santos (UFV); Rita Márcia Andrade Vaz de Mello (UFV); Vinícius Catão (UFV)* > **235**

10 TRANSFORMAR A TECNOLOGIA VIA UMA TEORIA CRÍTICA: INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ESTUDOS DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E O PENSAMENTO DE ANDREW FEENBERG. *Bethania Medeiros Geremias (UFV)* > **256**

11 AGRO: A INDÚSTRIA RIQUEZA DO BRASIL? ARTICULANDO A TRÍADE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E O PENSAMENTO FREIREANO NA ANÁLISE DE UM DISCURSO PROPAGANDÍSTICO. *Hiara Cristina Ribeiro Orlando (UFV); Matheus Henrique Sobral Silva (UFV); Bethania Medeiros Geremias (UFV)* > **277**

PREFÁCIO

*Por Bethania Medeiros Geremias
Organizadora¹*

É com imensa satisfação que tomei como responsabilidade a organização do livro da Linha de Pesquisa Formação humana, políticas e práxis sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa. O título antecipa as temáticas que garantem a construção de um arcabouço teórico e metodológico sólido, sem deixar de lado as diferentes práticas realizadas e a subjetividade dos seus pesquisadores.

As pesquisas desenvolvidas por seus membros aprofundam estudos sobre a Educação contemporânea, na perspectiva das políticas educacionais, tanto do ponto de vista do Estado quanto dos movimentos e organizações sociais; analisam distintas abordagens teórico-metodológicas do mundo do trabalho, da sustentabilidade e das experiências populares, das expressões artísticas e das alternâncias educativas; e, realizam discussões que visam compreender as relações complexas entre o campo e a

1 Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica, com doutorado Sandwiche na Université de Bourgogne (Dijon, França). Mestre em Ciências da Educação (Université de Nantes). Pós-Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de pesquisa em Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade, articulando discussões sobre a tecnologia nas diferentes áreas do saber humano, com ênfase na formação de professores para o Ensino de Ciências e Tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa TECIDO: Tecnologias, Ciências e Do-discências. E-mail: bmgeremias@ufv.br

cidade, com foco na realidade e na emancipação dos sujeitos coletivos.

A responsabilidade em realizar esse trabalho de coordenação da obra, bem como de organizar a ordem dos capítulos em uma sequência que permitisse aglutinar estudos convergentes foi grande. Porém, o prazer em ver o esforço coletivo na socialização de nossos estudos, perspectivas teórico-metodológicas e do modo como a práxis se materializa em cada um dos artigos não tem preço. Ao escrever este prefácio, não tenho como deixar de agradecer às professoras e aos professores da linha de pesquisa e convidados por terem enviado seus escritos.

Ao dedicar a obra a Paulo Freire, aproveito para retomar as primeiras palavras da professora Olinda Evangelista que, tão gentilmente, aceitou o desafio de escrever a apresentação do livro. Quando Olinda enviou seu texto final, em maio de 2020, haviam sido contabilizadas 1.000 mortes por Covid-19 no Brasil. Nesse dia, no qual escrevo o prefácio, onze de novembro de dois mil e vinte, temos registradas 162.642 vidas ceifadas.

Há de se dizer que muitas delas teriam sido evitadas se tivéssemos uma política decente e justa, que não incitasse discursos falaciosos e negacionistas, e que tivesse como principal finalidade a preservação da vida e um projeto político-econômico, que garantisse suportes materiais para uma existência mais justa para todos e todas. Ressalto, ainda, a materialização de uma política de dismantelamento da Educação e da Saúde, de silenciamento de culturas e das vozes oprimidas. Só nós sabemos os efeitos do desmonte que vem acontecendo diariamente, produzido por um conjunto de tecnopolíticas nefastas e genocidas que querem nos determinar modos de vida cada vez mais tecnocráticos.

Nesses tempos, nos quais o Ensino Remoto desafia universidades e escolas, ampliando nossa carga de trabalho, deterioran-

do nossas condições de labuta e de luta, excluindo as populações mais carentes, é preciso estarmos atentos. Não para negar as tecnologias, pois todas elas são produções humanas, mas para resistir à tecnocracia, enquanto um sistema articulado, no qual múltiplas políticas agenciam a Educação e tentam determinar o que é importante ou não para todo o povo brasileiro, assujeitando os indivíduos pelas técnicas.

Para tanto, não basta a denúncia, como diz Paulo Freire, é preciso anunciar. De certa maneira, a pandemia, com toda a dor e desesperança que nos traz, pode servir como educadora, nos indicando a necessidade de reformulação de nossas formas de ensinar, bem como a de construir novos caminhos para nossa relação com o planeta e com os outros seres humanos.

No campo educativo, tenho certeza, de que precisamos, cada vez mais, de uma pedagogia solidária e sensível, que considere os conhecimentos e produtos tecnológicos contemporâneos, no sentido de potencializar práticas mais dialógicas, democráticas e que visem a emancipação social e a autonomia intelectual. Como nos ensina Paulo Freire², a solidariedade e a esperança necessitam ser compreendidas como sonhos políticos. Conforme Giroux (2016)³, precisamos de uma política da esperança nessa era do descartável. Não, a esperança pautada em fantasias românticas, criticadas por Freire – mas àquela que, ancorada em práticas transformativas e na concretude histórica, convida os educadores e as educadoras progressistas a estarem atentos a todas as formas de autoridade opressiva, que tentam nos conformar à ideia de que não há possibilidade de transformação e emancipação.

Ao negar as atitudes fatalistas e deterministas, Freire nos convida a refletir sobre os sentidos que atribuímos à luta, pois,

2 FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Pereira de. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

3 Ibidem.

ela nem sempre implica renovação. O desafio, então, é de que possamos pensar sobre o(s) sentido(s) que atribuímos à luta no âmbito das pesquisas educacionais.

Acredito que as diferentes perspectivas aqui apresentadas pelos autores podem nos auxiliar a refletir sobre os limites, mas também sobre as inúmeras possibilidades de enfrentamento das adversidades que atravessam todos os dias o campo educacional, em todos os níveis de ensino.

APRESENTAÇÃO

Por Olinda Evangelista

E escrevi esta apresentação no momento em que o Brasil ultrapassou a marca de 1.000 mortes por Covid-19, quando jovens negros foram friamente assassinados, a exploração da classe trabalhadora atingiu limites inimagináveis, terras indígenas e quilombolas foram expropriadas, tudo isso apenas para mencionar alguns dos trágicos componentes do período histórico atual. Neste momento, não nos é lícito fugir à luta e a Universidade Pública tem nela um particular espaço. Àqueles que argumentam que ela é inoperante, contestamos apresentando, neste volume, uma parte importante dos resultados das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, no interior da linha de pesquisa *Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais*.

Organizado pela Professora Bethânia Medeiros Geremias, temos aqui reunidos trabalhos de professores da linha de pesquisa e das redes de ensino, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e convidados. Digno de menção, o esforço coletivo que o estrutura desagua num debate fulcral para quantos se interessem pela escolarização, seja na educação básica, seja na Superior. Dividido em duas partes – “Educação Básica” e “Educação Superior” –, vários são os fios condutores das pesquisas. Dentre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, destaco dois: 1) levantamento e sistematização de grande documentação relativa aos temas em tela; e 2) sustentação de hipóte-

ses analíticas lastreadas na documentação coligida e em autores que oferecem contribuição específica para as análises, como é o caso de Gramsci, Mészáros, Feenberg e dos brasileiros Freire, Antunes, Netto, Saviani, Germano, Nascimento, entre outros.

Dos debates da primeira parte, constam os capítulos *A Educação nos marcos da hegemonia capitalista*, de Fonseca e Silva, *Nova Direita e os ataques a Paulo Freire: um retrato da Educação no Brasil contemporâneo*, de Silva e Valentim, e *O ProJovem Campo – Saberes da Terra: uma expressão das lutas camponesas*, de Lima e Mari. Com referências distintas, os trabalhos tematizam as contradições de classe inerentes à escola básica expressas nas formas de dominação do capital e nas forças de resistência a ela. Tendo por base o pensamento de Antonio Gramsci ou de Paulo Freire – resguardadas suas imensas diferenças teóricas –, põe-se em discussão a hegemonia capitalista na escolarização da classe trabalhadora, urbana e do campo no Brasil e as posições políticas cabíveis aos professores frente a essa determinação histórica. A tentativa de subordinar a ação escolar às linhas neogerencialistas impacta a organização do ensino, hoje sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acordada debaixo da tutela do maior aparelho privado de hegemonia da área, o Todos pela Educação, e dos grandes capitais interno e internacional. Vislumbram-se em Mészáros e sua proposição de uma educação para além do capital, e em Paulo Freire, com sua pedagogia do oprimido, além das saídas dessa situação, potencializando a escola como local de construção de consciência sobre a opressão de classe – tarefa gigante, sem dúvida, mas não impossível. O terceiro trabalho examina um documento de 2009, entre outras fontes, relativo ao Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra tendo em vista compreendê-lo no âmbito das políticas oficiais do Ministério da Educação. Vacionado à qualificação “social” – denominação pouco precisa e

inadequada – e profissional de jovens, destinava-se aos sujeitos entre 18 e 29 anos que não houvessem concluído o Ensino Fundamental, abrangendo comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, pequenos agricultores e assentamentos. Funcionou conforme as diretrizes da pedagogia da alternância, articulada à relação educação e trabalho, mediada pelo pensamento de Paulo Freire. Do ponto de vista de Lima e Mari, autores neste livro, o Programa é “expressão das lutas sociais pela educação profissional dos jovens”.

O segundo conjunto de textos desta primeira parte trata do Ensino Médio: *A organização curricular do Ensino Médio no Brasil: atualidade de Gramsci e a hegemonia histórica da profissionalização*, de Gomes; *Discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: a defesa e manutenção de uma educação a serviço do capital*, de Ortega, Hollerbach e Mello, e *Reformas educacionais e Ensino Médio na ditadura militar: colégios universitários e a crise dos excedentes*, de Hollerbach. Nesses capítulos, sobressaem as análises críticas acerca de uma marca histórica desse nível de ensino, a da profissionalização da juventude da classe trabalhadora e das artimanhas cruéis para desviá-la da possibilidade de entrar no Ensino Superior, como o caso do vestibular e dos cursinhos que proliferaram a partir das reformas no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX. Conquanto tenham existido na esfera pública, foram os cursinhos preparatórios para o vestibular de natureza privada que proliferaram no país. A sua estrutura cresceu de tal modo que deu lugar às megaempresas da Educação, aos monopólios do Ensino Superior e ao fenômeno de sua financeirização. De resto, os jovens “sentenciados” a ficar de fora do Ensino Superior são acusados de não reunirem o mérito para a ele aceder.

Os três capítulos evidenciam que, especialmente após o início da década de 1970, a alegada vocação profissionalizante e

técnica do Ensino Médio recrudescceu, chegando à atualidade com novas formas para sua imposição, caso da Lei 13.415, de 2017. Os textos trazem à luz os fundamentos que puseram as políticas públicas para o Ensino Médio a serviço do capital – e contra seu anátema, a classe trabalhadora –, avocando para ele a formação de força de trabalho docilizada, passiva frente à extração violenta de mais valia. Entretanto, tal paraíso, assegurado pela ação estatal, não está isento de contradições e sua concretização não se efetiva absolutamente, sem lutas, aliás, presentes nos textos aqui em exame.

Fecha essa parte o capítulo de Bhering e Fonseca, *Políticas educacionais e ensino de História da África e Afro-Brasileira: desafios da Lei 10639/03*, que pauta o que consideram uma conquista da população negra e da sociedade brasileira em termos de escolarização, especificamente após os anos de 1990. A Lei 10.639, de 2003, resultou da luta política de setores sociais organizados em torno do respeito à “diversidade étnico-racial” contra grupos conservadores organizados no interior da sociedade civil e do aparelho do Estado e, certamente, inspirados nos valores mais retrógrados da sociedade capitalista.

A segunda parte, dedicada à educação superior, é composta por dois capítulos: *Racismo e Educação em Ciências antirracistas: reflexões em uma disciplina na licenciatura em Ciências Biológicas*, de Melo e Galieta, e *Avaliação como um dos dispositivos de disciplinarização e controle em práticas no ensino superior*, de Santos, Mello e Catão. As pesquisas tematizam aspectos particulares da educação superior: a persistência do racismo e estratégias de disciplinarização dos corpos. No primeiro caso, as autoras mostram como é possível organizar disciplinas que tenham por objetivo estudos e discussões acerca do racismo para que se possa combatê-lo e às inúmeras formas de extermínio da população negra. Os educadores em Ciências na educação

superior teriam em mãos a chance, em razão dos conteúdos da disciplina, de oferecer elementos científicos para constituir ou fortalecer posições antirracistas e a esse compromisso deveriam vincular-se. No segundo caso, os autores trazem à baila um outro aspecto do campo da subordinação, referido ao controle dos corpos, expresso nos processos de avaliação nesse nível de ensino. Para eles, está em tela de juízo a necessária constituição de práticas formativas cujo horizonte seja de fato humano, bem como difundir tal necessidade entre os formadores de professores.

Dois outros textos compõem a presente coletânea: *Transformar a tecnologia via uma teoria crítica: interlocuções entre os estudos ciência, tecnologia e sociedade e o pensamento de Andrew Feenberg*, de Geremias, e *Agro: a indústria-riqueza do Brasil? Articulando a tríade CTS e o pensamento freireano na análise de um discurso propagandístico*, de Orlando, Silva e Geremias. Eles têm profunda relação, pois discutem ciência, tecnologia e sociedade (CTS) articulando, de um lado, a contribuição de Feenberg e, de outro, a de Paulo Freire.

A proposta, no primeiro, é a de demonstrar o caráter não autônomo da tecnologia que, visível ou não, incorpora valores humanos e políticos, sendo preciso superar cristalizações que ora a demonizam, ora a sacralizam. A autora argumenta que é possível ao ser humano controlar a tecnologia, desde que estivesse subordinada às exigências de mudança social sob a perspectiva democrática. Tal caberia também ao Ensino Superior e seus professores, cuja tarefa seria a de tornar viáveis diálogos fecundos com as perspectivas críticas já desenvolvidas no âmbito dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Dentro dessa abordagem crítica da CTS, a segunda pesquisa analisa uma das formas de produção de domínio burguês: pela propaganda. Com aportes de Paulo Freire, analisa-se o discurso

propagandístico relacionado ao universo “agro” que vem sendo veiculado pela Rede Globo de Televisão. Por meio do exame proposto, estaria dada uma possibilidade de compreensão – para além da propaganda – das determinações que a ela subjazem, expondo-se o projeto de hegemonia burguesa presente, destacando-se aí os interesses do capital ligado ao agronegócio e à mídia. Se o objetivo da propaganda é evidenciar esses interesses, é também o de silenciar o outro sujeito que ali está implícito, o trabalhador. O conhecimento dessa movimentação poderia se tornar palco de tomada de consciência das posições ocupadas pelos sujeitos históricos em presença.

Sem nenhuma dúvida, os autores que colaboram com esta obra foram capazes de retratar que, seja na educação básica, seja na Superior, seja na cidade, seja no campo, estamos frente à consolidação da hegemonia burguesa, cujas estratégias se assentam em formas educativas as mais diferentes. Dentro da escola ou fora dela, seus tentáculos são vitais. Organizadas essas forças no interior do Aparelho de Estado, em empresas ou em Aparelhos Privados de Hegemonia seu objetivo é apenas um: produzir e reproduzir as condições de produção da sociedade capitalista, gerar consenso e, quando necessário, produzir coerção. Desse modo, nós, professores e pesquisadores, estamos de “frente pro crime” e a ele precisamos dar a nossa resposta. Neste livro, muitas podem ser encontradas.

PARTE I
EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE POLÍTICAS E DISCURSOS

A EDUCAÇÃO NOS MARCOS DA HEGEMONIA CAPITALISTA

Valter Machado da Fonseca¹

Carmen Lucia Ferreira Silva²

Este estudo versa sobre os rumos, caminhos e trajetos que a Educação vem trilhando nos domínios das forças hegemônicas que mantém em funcionamento as engrenagens do sistema capitalista no Brasil. Para a realização desta análise, revisitamos alguns aspectos que pontuam a atual política educacional brasileira e alguns conceitos e parâmetros que medem (segundo a legislação brasileira) a eficiência e “qualidade” do processo educacional em nosso país.

É notório que o discurso predominante no âmbito do debate educacional brasileiro passa, necessariamente, pela formação do educando com vistas à sua integração ao mercado de trabalho, o qual é regido sob a batuta do grande capital e seus

1 Licenciado em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (MG) – IG/UFU, Mestre e Doutor em Educação. Pós-doutorando em Ensino de História da África e afrodescendentes. Professor adjunto II da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor, pesquisador e orientador efetivo do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV). Professor, pesquisador e orientador do Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado) da UFV (PPGEO-UFV). Participa de pesquisas e estudos relacionados ao tema: Energia e Interações Complexas nos Ecossistemas Terrestres. Membro Fundador e líder do Núcleo de Pesquisas Educação e Artes em Diferentes Espaços (NUPEADE). E-mail: valter.fonseca@ufv.br

2 Mestre em Educação. Supervisora pedagógica da Escola Municipal Edmundo Lins, em Viçosa (MG). E-mail: karmem04machado@gmail.com

mecanismos de controle e regulação. Assim, sob essa perspectiva, a Educação passa a reproduzir tal discurso e a qualidade do ensino fica submetida ao crivo dos números estabelecidos pelas metas e parâmetros que vão qualificar (ou desqualificar) determinada instituição de ensino, desde a formação básica até a superior, inclusive na pós-graduação. Embora, sempre tenha existido a corrente afirmativa da escola reprodutivista das tendências do mercado capitalista, nos tempos d'agora, essa afirmação se torna ainda mais contundente diante da inferência da eficácia do ensino relacionada aos parâmetros quantitativos (numéricos) criados pelos gestores da Educação no Brasil.

Nesta direção interpretativa, nosso estudo procurará elencar as contradições embutidas na relação parâmetros numéricos e qualidade da Educação. Para isso, nos apoiaremos numa educação que vem sendo sistematicamente ancorada e ajustada pelos mesmos mecanismos de regulação e controle do sistema produtivo capitalista. Isso significa dizer que na escola, em seu interior, atuam as mesmas forças, as mesmas formas de dominação do capital e as mesmas forças de resistência a esta dominação que existem na sociedade de classes. Assim, podemos afirmar que a escola é um espelho (em proporções menores, mas com o mesmo grau de intensidade) da correlação de forças existentes na sociedade sob o domínio da hegemonia capitalista, marca indelével da sociedade do tempo presente.

Neste sentido, pensar a escola, os projetos pedagógicos, os currículos, a relação ensino-aprendizagem, a formação e o trabalho docente, demanda uma análise meticulosa dos parâmetros erigidos pelo capital para medir a eficiência da Educação e sua qualidade (sempre diretamente vinculada e conectada com o sucesso ou insucesso do ensino voltado para os mecanismos de regulação do mercado de capitais). Diante disso, podemos afirmar que nossa formulação, nosso estudo, irá “nave-

gar contra a corrente”, ou seja, na contramão dos parâmetros estabelecidos pelo modelo de produção vigente, uma vez que pretendemos uma abordagem crítica da Educação, com vistas à formação integral do educando, ou seja, à formação de sujeitos não passivos, mas que atuem, sobretudo, como agentes de construção de outro paradigma educacional, que seja capaz de (re)significar os sujeitos e atores educacionais na busca pela sua essência enquanto sujeitos históricos e transformadores da realidade em que vivem.

Então, para que possamos lograr êxito em nossas análises, nosso estudo terá como método de análise o materialismo histórico e dialético, capaz de nos dar as efetivas condições para compreender, ao mesmo tempo, os movimentos conjunturais da sociedade de classes, combinados com o movimento contínuo e infinitamente potencial da capacidade de evolução cognitiva de educandos e educadores na busca de conceitos e parâmetros para a formação integral do ser humano rumo a um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de edificar um novo modelo educacional fora dos parâmetros numéricos estabelecidos e para além do mercado regido pela mais-valia.

A Educação na sociedade capitalista

A escola foi pensada e organizada dentro de um processo histórico de produção do conhecimento, na qual sempre esteve sob o controle das elites intelectualizadas e/ou daqueles que sempre detiveram o poder político e econômico. Na origem da sociedade capitalista, esse espaço foi arquitetado para difundir os conhecimentos da burguesia incipiente, que acabara de conquistar o poder político e econômico sobre os escombros da nobreza e da Igreja. Assim, a escola, como lugar privilegiado de aquisição, sistematização e construção de conhecimentos e saberes, sempre esteve voltada para as demandas e interesses da

classe dominante, ou seja, sempre esteve a serviço de uma determinada elite ou classe social.

Então, pensar a Educação nos tempos d'agora demanda uma reflexão sobre a história e a origem da escola nos marcos do domínio do capital. É necessária uma revisita aos fundamentos, conceitos, necessidades e aspirações sobre os quais ela erigiu. Como o objetivo principal deste estudo é pensar, a partir desse modelo de educação e de escola, um novo modelo educacional que esteja a serviço da grande maioria explorada, é importante reflexionar também sobre o atual estágio de desenvolvimento (ou estagnação) das forças produtivas materiais da sociedade capitalista, as contradições embutidas nesse processo, bem como as formas de superação destas contradições. Significa, no fim das contas, pensar num paradigma educacional para além do capital, como formula muito bem Mészáros.

A partir dessas reflexões iniciais, achamos conveniente voltar aos estudos de Marx sobre o capitalismo, objetivando a compreensão das bases sobre as quais a Educação está edificada nos tempos presentes.

A divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente, a partir deste instante ela se encontra em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, da teologia, da filosofia, da moral etc. Mas mesmo quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral etc., entram em contradição com as relações existentes, isso deve-se apenas ao fato das relações existentes terem entrado em contradição com a força pro-

ditiva existente; aliás, o mesmo pode acontecer numa determinada esfera nacional porque, nesse caso, a contradição produz-se não no interior dessa esfera nacional mas entre a consciência nacional e a prática das outras nações, isto é, entre a consciência nacional de uma determinada nação e a sua consciência universal. (MARX; ENGELS, 2011, p.26-27).

O fragmento textual de Marx e Engels acima citado nos fornece elementos indispensáveis para a compreensão das bases conceituais sobre as quais a escola se edificou. Para entender o papel da escola na sociedade regida pelo capital faz-se necessário, sobretudo, apreender alguns fundamentos e categorias que se acham na base, na origem da produção dos conhecimentos disseminados e debatidos no interior da escola na sociedade moderna. Embora os escritos de Marx não estejam voltados especificamente para a compreensão da escola, eles são dirigidos para o entendimento da sociedade capitalista, suas contradições, incongruências e conflitos de classes. E, esses aspectos se acham refletidos no interior da escola, uma vez que ela reproduz a mesma correlação de forças da sociedade atual.

Observe que Marx e Engels (2011) destacam o trabalho humano, categoria central de suas análises, para explicar a formação da consciência. Na verdade, o homem se constitui enquanto ser histórico e social na relação com a natureza. Ele age sobre ela (trabalho) para transformá-la em benefício de sua própria sobrevivência. É na ação humana sobre a natureza e, mediado por relações sociais, que o homem adquire sua consciência e, em consequência dessa experiência empírica, ele desenvolve habilidades e técnicas que são validadas enquanto conhecimentos a serviço da evolução histórica da humanidade. Então, a partir dessas reflexões de Marx e Engels (2011), podemos explicitar os princípios fundantes das Ciências em toda sua plenitude.

No entanto, podemos verificar em Marx e Engels (2011) que a ideia de ciência que eles visualizam como válida para o capitalismo e que chamam de “teoria pura” não é embasada na liberdade humana de criar, de pensar o mundo e de constituir-se enquanto sujeito neste mundo para moldá-lo e transformá-lo, ou seja, eles defendem aí, então, um trabalho não alienado, que faça com que o homem se veja como sujeito de seu produto, que se enxergue como criador de sua própria criação. Com a divisão do trabalho em material e intelectual, a ação prática do homem sobre a natureza aparta-se do mundo. A partir do momento em que a ação criativa do homem, até então fora dos processos de alienação e das forças coercitivas de quaisquer sistemas de dominação, entram em contradição com as forças produtivas existentes, nesse instante, o trabalho humano passa a servir aos interesses dessa forma “estranha” de dominação, externa ao homem enquanto ser universal. É o que está no cerne da sociedade capitalista.

O trabalho humano nesse modelo econômico está a serviço dos interesses de uma classe dominante, isso é, o homem já não se contempla na sua própria criação e, conseqüentemente, os conhecimentos, sua distribuição e divulgação se voltam para os interesses da produção de riquezas concentradas nas mãos de uma dada classe social, a burguesia, que se constituiu de classe em si a classe para si. E a escola, nesse modelo de sociedade, serve de mecanismo de seleção do conhecimento produzido e impõe, ao mesmo tempo, seus mecanismos de controle e dominação segundo as demandas da reprodução da riqueza material produzida pelos homens, sob o interesse de uma determinada classe social.

Na mesma direção interpretativa, Antônio Gramsci (1979, p.7-8) nos auxilia na interpretação da divisão do trabalho em material e intelectual, ao afirmar que:

Não existe na atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Grifos do original)

Verificamos em Gramsci (1979) a concordância com Marx ao refutar a ideia da divisão do trabalho. Assim, tanto em Marx e Engels (2011) como em Gramsci (1979), observamos que a sociedade capitalista superou todas as outras que a precederam, pois suas bases de sustentação foram milimetricamente planejadas e neste planejamento podemos observar as bases científicas do liberalismo que lhe dão sustentação. Então, a escola surge no interior da sociedade sob o domínio do capital como caixa de ressonância dos anseios de uma determinada classe social dominante e que introduziu seu mecanismo de regulação e controle do conhecimento produzido pela ciência em seu interior.

Voltando a Marx e Engels (2011), a crítica principal quando apontam uma ciência apartada da ação prática no mundo, se referem à quebra da unidade teoria/prática fora do trabalho alienado. Na sociedade capitalista, observamos no interior da escola o processo de redirecionamento dos conteúdos escolares para a formação dos sujeitos aprendizes em conformidade com as intenções e as demandas dos processos de reprodução do capital, isto é, na eternização do potencial de reprodução da mais-valia. Neste sentido, Antônio Gramsci (1979) também nos ajuda nesta compreensão:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, aparentemente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, 1979, p.136)

Note que Gramsci (1979) vai ao cerne da discussão que abordamos no parágrafo anterior. Ele enfatiza o surgimento da escola do tipo profissionalizante, a exemplo dos cursos meramente mercadológicos, como um meio de formação do sujeito aprendiz com o único objetivo de atender ao mercado de trabalho. É a educação como mercadoria unicamente a serviço do capital: é a alienação plena do trabalho docente, dos processos educativos e do próprio sujeito aprendiz.

A centralidade do “trabalho” e a escola na sociedade de classes

Não é muito raro presenciarmos sensações de indignação, desconforto ou, até mesmo de desespero de muitos professores diante de termos com “proletarização do trabalho docente”, “precarização da profissão e do ofício do professor”. Isto se deve, salvo raras exceções, à incompreensão dos professores do processo de divisão do trabalho em “trabalho material ou mecânico” e “trabalho intelectual”, somada à intencionalidade histórica e explícita da classe dominante em situar a escola em um patamar privilegiado em relação à classe dominada.

Ora, fatos como esses evidenciam a necessidade de aprofundamento das discussões acerca da centralidade da categoria “trabalho” numa perspectiva de transformação desse modelo de sociedade. O professor que insiste na negação de “pertencimento” à classe dominada, de fato, não é um educador, pois, desconhece ou ignora sua própria consciência de “ser” neste mundo e modelo de sociedade.

Para iniciar esta relevante discussão, recorreremos aos estudos de Ricardo Antunes sobre o trabalho na sociedade capitalista:

Como criador de valores de uso, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não nos parece plausível conceber, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social em seu sentido (auto) formativo. Se é possível visualizar, para além do capital, a eliminação da sociedade do trabalho abstrato – ação essa naturalmente articulada ao fim da sociedade produtora de mercadorias –, é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do trabalho como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, protoforma da atividade humana. (ANTUNES, 2005, p.33)

A citação de Antunes (2005), na verdade, é a reafirmação marxista da essencialidade do trabalho para a existência e continuidade da existência humana. O trabalho está na essência da constituição do homem como ser social, capaz de modificar suas próprias condições de existência ao longo do processo histórico de evolução das sociedades.

Quando Marx e Engels colocam a centralidade da categoria trabalho para a compreensão da formação da consciência do Homem, eles estão também elaborando conceitos científicos por intermédio da internalização de valores unicamente huma-

nos extraídos da categoria trabalho, conforme apança Frigotto (2009):

[...] os termos ou categorias ou conceitos discutidos têm suas variações de sentido marcadas pelo desenvolvimento histórico-cultural, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais. Marx e Engels desenvolveram suas análises no contexto onde os mesmos se consolidam dentro da definição do modo de produção capitalista como forma dominante de relações sociais. O que Marx e Engels fizeram foi, mediante pesquisa meticulosa, dar-lhes rigor científico dentro da concepção histórica de realidade social e do método do materialismo histórico-dialético. (FRIGOTTO, 2009, p.178).

Na mesma direção interpretativa, o autor continua:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. (FRIGOTTO, 2009, p.189).

A contribuição de Frigotto (2009) é deveras significativa, pois, auxilia na compreensão de conceitos e valores que o capitalismo faz questão de soterrar em virtude da perpetuação de sua mais-valia e da conservação de instrumentos e mecanismos de controle social. Observem que ele evidencia o método do materialismo histórico desenvolvido por Marx, para nós é fundamental para a compreensão da evolução (ou involução) desse

modelo econômico de organização social e, conseqüentemente, da escola em seu interior. Para compreender o lugar da escola nesta sociedade não basta fazer uma leitura superficial dos últimos acontecimentos, mas, é indispensável, sobretudo, escavar a realidade que rege a organização escolar e este modelo de educação, perceber os nexos, os elos dessa matriz educacional com a essência de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos e diametralmente opostos. Isso nos remete a uma formulação de Saviani que nos informa que:

A sociedade capitalista é dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2013, p.26)

De fato! Concordando com Saviani (2013), não existe neutralidade quando se pretende discutir a escola, pois, nesse modelo de sociedade, ela visa ao atendimento dos anseios da classe dirigente deste modelo econômico e, em seu interior estão presentes as mesmas contradições inerentes da sociedade capitalista. Se quisermos fundar outro modelo de escola, outro paradigma educacional, temos que optar de forma incontestável pela segunda via apontada pelo autor. Porém, esse ato político deve se combinar com um projeto maior de transformação radical desse modelo de sociedade. Assim, novamente recorremos a Saviani (2013, p. 26) para compreender mais esse processo dialético: “Dizer, então, que a educação é um ato político significa

dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida.” Segundo as palavras do autor isto significa dizer que “quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”. Ao optar por um dos modelos possíveis de escola, os atores educacionais desenvolvem um ato político.

Então, a nós educadores cabe optarmos por uma das vias possíveis. Ao nos posicionarmos por um novo modelo educacional divorciado de um projeto de transformação social das bases deste modelo econômico, estaremos, na prática, nos colocando em defesa de um projeto de reformas ao que aí está colocado, ou seja, nos proporemos a reformar o irreformável, “transformar para permanecer como está”. Este é o quadro que define as ilusões das políticas neoliberais no interior da escola e na esfera das políticas públicas voltadas para a Educação. Então, retornamos a Saviani (2013) para elucidar esta contradição:

[...] na perspectiva da classe dominada, as crises de conjuntura são vistas como manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura. Consequentemente, os elementos de conjuntura são vistos como instrumentos para trazer à tona, para pôr em evidência as contradições de estrutura e, nesse sentido, mudar a correlação de forças para a transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2013, p.27).

No sentido da intervenção feita por Saviani (2013), a escola se encontra imersa no mar de contradições inerentes da socieda-

de capitalista. E, neste mar de contradições, existem aqueles que navegam a favor da corrente majoritária que querem decretar o fim da história (o que é mais fácil e mais cômodo) e existem aqueles que remam contra a corrente e que, no fim das contas, querem mudar o curso da história em prol de outro modelo de educação, inserido noutra modelo de sociedade.

A Educação e políticas públicas: o que se esconde por trás dos números?

Para iniciarmos este tópico é preciso ressaltar que a Educação e a escola vêm se modificando ao longo do tempo, acompanhando (às vezes em descompasso) a marcha evolutiva (ou involutiva) da sociedade capitalista. No entanto, ela não deixa de manifestar em seu interior o movimento contraditório dos interesses antagônicos característicos da sociedade de classes. Nos tempos atuais, com a mundialização do capital, a sociedade complexificou-se, incorporou novas técnicas, o que ocasionou fortes impactos nas relações e no mundo do trabalho. Isto também repercutiu no interior da escola. Antunes nos dá uma ideia acerca desta evolução no mundo do trabalho:

[...] a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores, como na Siderurgia, em que houve uma relativa “intelectualização” do trabalho, mas desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como na indústria automobilística, na qual o ferramenteiro não tem mais a mesma importância, sem falar na redução ou mesmo eliminação de inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval etc. Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz

de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais “intelectual” (sempre entre aspas). E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2005, p. 31-32).

A formulação de Antunes (2005) nos fornece informações acerca do impacto da evolução tecnológica nas condições e nas relações que regulam a máquina produtiva capitalista. É mais que natural que, uma vez que a escola é um reflexo desta sociedade, ela também sofra esta série de impactos tecnológicos. Esta revolução dos meios de comunicação, dos transportes e da informática trouxe consigo um conjunto de impactos sem precedentes para as bases do sistema produtivo capitalista.

Seguindo a tendência estabelecida pela nova ordem capitalista colocada pela evolução espetacular dos meios de comunicação, transporte e informação, o sistema produtivo estabeleceu as bases sob as quais se fundam os “novos” tempos regidos pela mundialização do capital (o que é chamado equivocadamente e intencionalmente pelos gestores do capital de “globalização”). Na verdade, o que se presencia com esta nova orientação estabelecida pelo ajuste da dinâmica da produção e reprodução do capital é uma nova leitura do liberalismo clássico agora batizado de neoliberalismo. Esta nova divisão dos mercados consumidores, estabelecida pela mundialização do capital, fатиou o mundo na tentativa de minimizar a crise sem precedentes que se anuncia nos horizontes da sociedade capitalista. Assim, a definição das políticas públicas destinadas à Educação sofreu um profundo redirecionamento afetando, em cheio, a sala de aula e o trabalho docente.

Para acalorar a discussão que iniciamos a partir do parágrafo anterior, separando as diferenças com o estruturalismo, recorremos a um trecho do artigo de Carvalho e Camargo (2015), no qual os autores analisam a escola sob a ótica de Félix Guattari e Gilles Deleuze. Acho pertinente recorrer a este recorte textual destes autores;

Ao pensarmos a escola [...] é interessante fazer notar como a produção discursiva atual em torno da inclusão escolar acaba convergindo para a expansão do alcance de penetração do produtivismo capitalístico, uma vez que mais indivíduos passam a ser equipados com os afluentes de seus fluxos valorativos, qualificadores, permissivos e proibitivos atinentes à vasta consolidação do próprio sistema capitalista. O mesmo poderia ser dito de políticas públicas como a da progressão continuada, os exames avaliadores de ensino fundamental e médio – Saesp, Prova Brasil, Enem. Em jogo encontram-se formas de potencializar no equipamento coletivo escolar a coincidência performativa empresarial do total aproveitamento, da racionalização calcada na calculabilidade, na eficiência, na previsibilidade, na planificação dos custos e dos benefícios do que vale a pena ser ativado ou não na escola. (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 115-116).

Os autores supracitados fornecem elementos e aspectos que permitem uma boa discussão sobre o título deste tópico: o que se esconde por trás dos números? Note que neste recorte textual, Carvalho e Camargo (2015) tocam no ponto nevrálgico desta discussão, ao abordarem o produtivismo instalado no seio da escola para atender os planos de metas estabelecidos pelas políticas públicas voltadas para a Educação, subordinando

escancaradamente a escola aos mecanismos reguladores do mercado de capitais. Diante disso, os professores perdem seu total controle sobre o “chão de aula” (se é que o têm), pois, o planejamento e organização do trabalho escolar tem que levar em conta (em primeiro plano) as metas estabelecidas pelas políticas públicas que regulam a Educação no Brasil. Assim, a rigidez e a ingerência do Estado sobre a Educação e o trabalho docente ganham contornos inacreditáveis e impensáveis.

O nível de alienação do trabalho docente sobe exponencialmente diante das novas orientações das políticas públicas educacionais. O professor deixa de se nortejar pelo currículo (que também é um mecanismo de controle capitalista) e passa a balizar suas aulas pelas metas forjadas pela nova ordem capitalista (o projeto neoliberal), as quais servem para medir as “competências” e “habilidades” dos sujeitos aprendizes, para que o país também atinja suas metas em *rankings* internacionais ligados.

É exatamente sob a orientação das políticas neoliberais para a Educação que vem à tona as políticas assistencialistas em todos os setores sociais e da economia e que ganham fortes conotações em áreas específicas como as da Saúde e Educação. Termos antigos deslocados das origens e dos fundamentos do liberalismo clássico, tais como: “saúde e educação para todos”, “escola cidadã”, “pátria educadora”, “inclusão educacional”, voltam a emergir, entram em voga para reforçar os antigos e ameaçados pilares do liberalismo clássico do qual derivou o modelo de produção capitalista, agora fortemente ameaçado pela crise estrutural do capital. Diante disso, o capitalismo precisa se reinventar e a escola é uma das suas válvulas de escape. Ela serve não para a formação do homem que pensa e age sobre o mundo, mas para a formação de sujeitos que vão qualificar a força de trabalho ou como reserva qualificada de mão de obra a serviço da plena reprodução e expansão do capital.

Aqui, neste ponto, é interessante chamarmos a intervenção de Freitas (2015) que elabora um arcabouço teórico-conceitual fundamental para a compreensão das avaliações e dos números estipulados para o alcance das metas por parte das instituições de ensino no Brasil. Esta formulação que destacamos a seguir trata das avaliações para ingresso no Ensino Superior. Elege-mos, particularmente, um fragmento do importante arcabouço teórico que marca as produções de Freitas:

Uma universidade que queira selecionar alunos cujas famílias possam financiar, sem inadimplência (e se possível captando alguma doação), os estudos dos filhos, escolherá uma nota de corte que seja coerente com este nível de ingresso familiar. Uma universidade pública escolherá uma nota de corte que capte entre os pretendentes um certo nível cultural que garanta que ela continue entre as melhores. A fixação de uma nota de corte é arbitrária e depende de decisões subjetivas (Madaus, Russell, & Higgins, 2009, p. 86), portanto, é campo aberto à visão de mundo daqueles que a constroem – ou seja, à ideologia que se esconde atrás do aparente cientificismo dos testes. (FREITAS, 2011, p. 08).

A análise de Freitas (2011) vem reforçar o debate iniciado nos parágrafos anteriores acerca das metas que no fim das contas irá classificar (ou desclassificar) uma instituição de ensino. É notório que por detrás desses testes avaliativos, dessas notas de corte, existem, além do interesse do Estado neoliberal, também as demandas e aspirações dos gestores e dos donos da indústria do ensino privado no país. A esses não interessam a qualidade da Educação pública, mas sim o seu sucateamento, pois, ele herdará largas fatias do mercado que consome esta mercadoria chamada “educação”. Então, uma das características marcantes dessa nova orientação das políticas neoliberais para o setor

educacional é desonerar o Estado dos compromissos para com setores como a Saúde e a Educação, passando essas funções para as mãos do setor privado. Freitas (2011) novamente é chamado a intervir, aprofundando esta problematização:

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais, por exemplo: (Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comando em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa-fé, outros nem tanto. (FREITAS, 2011, p. 09).

Na mesma direção interpretativa, o autor continua sua argumentação desvendando as entrelinhas da reorientação neoliberal para a Educação:

Os testes, por outro lado, demandam uma complexa cadeia tecnológica que estados e municípios não têm como dominar, o que abre espaço para o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria. Se para as corporações interessa o recurso à fixação de *standards* como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da Educação, para a indústria educacional os objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico. (FREITAS, 2011, p. 10).

Repare que a argumentação de Freitas (2011) desnuda o “não dito” como diria Michel Foucault. Ele auxilia, sobremaneira na compreensão do que se esconde por trás dos números que qualificam as metas estipuladas pelos gestores da política neoliberal, voltada para dar o suporte necessário ao grande capital, com vistas a atingir sua meta maior de eficiência de gestão escolar segundo seus padrões de controle e regulação.

Mas, é preciso aprofundar um pouco mais se queremos, de fato, descartar a superficialidade e escavar a realidade. Sabemos por intermédio das políticas ditadas e elaboradas pelo grande capital que os números, ironicamente, são fundamentais para seus planos de metas, além de influenciar em tomadas de decisões, especialmente no que se refere à análise de fatores e aspectos qualitativos. Em função disto, os levantamentos estatísticos, os cenários e tendências por eles construídos nunca antes estiveram tão em voga. As estatísticas ficaram tão poderosas que são capazes de medir os aspectos qualitativos da Educação, como o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade da relação professor-aluno, a organização do trabalho escolar e a qualidade do trabalho docente sempre aliado às metas estabelecidas pelos gestores das políticas educacionais. Neste sentido, Popkewitz e Lindblad (2001, p.112) dão sua contribuição a esta discussão:

O conhecimento da estatística é uma ficção, pois as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais, como mostra a história de classificações como emprego/desemprego, ‘de risco’ e socialmente desfavorecido.

Os autores citados mostram a contradição gritante na utilização dos levantamentos estatísticos como base de análises de problemas sociais. Então, a construção de parâmetros e pro-

postas relacionadas à qualidade do ensino demanda um debate aprofundado com os reais atores educacionais, como professores, sujeitos aprendizes e servidores que trabalham com a Educação. Para se compreender a deficiência do Ensino Superior faz-se necessário um estudo da educação básica no país, a partir da base e de forma horizontalizada em contrapartida à forma verticalizada e de cima para baixo.

Quando se fala, por exemplo, em plano de expansão universitária como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), faz-se necessário uma análise do estado de degeneração de nossas universidades. Esta política, cuja paternidade é reivindicada pelos governos Lula/Dilma, parece que tem como objetivo maior alocar todos os setores carentes da sociedade dentro da universidade, em nome de uma suposta “inclusão”. Na verdade, aqui não se trata de descartar a discussão e o debate sobre as diversas propostas de “inclusão” postas na mesa. Mas, não é o caso de fazer com que a população acredite que a universidade é uma panaceia (remédio para todos os males). As indagações que devem ser colocadas nos círculos de debate, no nosso entendimento são: o que é inclusão? De qual inclusão estamos falando? O que é exclusão? A escola e a universidade dão conta de minimizar o problema crônico da exclusão? O que está na raiz, na base dos processos de exclusão? Quais fatores determinam tais processos?

O problema do desemprego estrutural, marco contundente da crise capitalista, não pode ser superado pelo simples ingresso dos setores carentes da população nas instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas. Esse amontoado de siglas oriundas das políticas educacionais neoliberais e orientadas pelas metas, as quais são traduzidas por número e levantamentos estatísticos, escondem os graves problemas estruturais

que atingem em cheio os diversos setores da sociedade capitalista. Aí, se vendem ilusões, ao mesmo tempo em que tentam jogar para debaixo do tapete a incapacidade do capitalismo em responder as necessidades mais elementares das populações.

Recorremos, mais uma vez, a Freitas (2010, p. 90) para auxiliar na elucidação e compreensão dessas relevantes questões:

Sem dúvida, os excluídos querem ter acesso ao conhecimento, às bases das ciências e é necessário que tenham, mas tais conhecimentos não se encontram em estado puro, mas são veiculados no interior de uma forma planejada pela escola e que está vinculada aos interesses e anseios dos incluídos, o que “antigamente” chamávamos de classe dominante. Podemos torcer o nariz quanto quisermos ante esta análise, mas a ciência não é feita de gostos e preferências pessoais. Tais conceitos têm raízes nas nossas práticas.

A relevância da temática e a necessidade de aprofundamento da discussão demandam a continuidade do raciocínio do autor:

Passamos os últimos anos louvando a inclusão da pobreza na escola. De fato a cobertura aumentou. A “inclusão” tem dominado o debate. Embora esta questão seja a mais abordada, ela não é – nem de longe – a função social mais relevante da atual forma escolar. Tragtenberg (1982) explicitou isso com muita clareza ao apontar que a “exclusão” está combinada com a “subordinação”. A subordinação é uma das funções sociais que a escola tem para adequar os estudantes ao poder escolar, na forma como ele se institui na escola atual. O que tanto Arroyo (2009) como Tragtenberg estão explicitando, em minha opinião, é que a inclusão tem este componente de subordinação ao poder (e

suas esferas) que estrutura o acesso à cultura escolar oficial – tanto para os já incluídos como para os novos incluídos. (FREITAS, 2010, p. 91).

De fato, houve um aumento no número de vagas nas instituições de ensino superior no Brasil, permitindo, assim, o ingresso de maior número de sujeitos aprendizes nas universidades brasileiras. Porém, não devemos nos esquecer que foi uma cobertura quantitativa (numérica). Mas, e a questão da qualidade? E a educação básica, como fica? O que podemos observar, sem grandes esforços, é a sobrecarga de trabalho de grande número de professores, a criação de novas universidades com o mínimo de instalações, deficiência em estruturas físicas, ausência de laboratórios e até mesmo sala para professores.

Freitas (2010) elenca uma série de importantes aspectos relacionados ao processo de subordinação combinada com exclusão, visando construir a justificativa para rede de poder e dominação existente no interior da escola. O que não pode passar despercebido é que a questão da exclusão educacional tem sido apropriada pelos gestores do capital para justificar suas políticas de sucateamento da educação pública em detrimento do favorecimento dos donos da indústria do ensino privado no país.

A Educação e a crise estrutural do capital

Vive-se, no início do século XXI, um momento de incertezas e opacidades. As Ciências e suas técnicas seguem a lógica especulativa do capital financeiro, espinha dorsal da atual superestrutura econômica. O aumento da velocidade (da informação, dos transportes, das telecomunicações) “diminui” as distâncias entre os povos, reconfigurando a relação espaço/tempo e as fronteiras nacionais.

O grande capital, com tecnologia de ponta, maximiza a exploração do planeta, objeto de produção definitiva da mais-valia. A natureza é mercantilizada para atender à reprodução e expansão do capital, para isso não se medindo esforços ou se pensando consequências. A fome e a miséria espalham-se entre os milhões de desempregados que compõem um exército de reserva de mão de obra barata e descartável a serviço do capital que se espalha pelo mundo, enquanto se expande uma camada média que, ao trabalhar (e ganhar) cada vez mais, pouco se interessa pelos que nela não estão, tanto no que se refere à invisibilidade dos pobres, quanto à contestação do domínio dos ricos.

O homem, atomizado, luta por um paradigma que ressignifique sua existência. Tal projeto, cristalizado no processo de mundialização do capital (ou globalização neoliberal), é a homogeneização dos povos, descartando as diferenças culturais, políticas, econômicas, étnicas e religiosas. Considerando-os dessa forma, como objetos moldados e talhados por um instrumento qualquer. Nessa perspectiva, o homem não passa de mera força de trabalho em prol da mais-valia, ponto nevrálgico do modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista contemporânea.

O capitalismo acaba por converter o pretense domínio do homem sobre a natureza em domínio de classe. Como nos lembram Max Horkheimer e Theodor Adorno (1982, p. 94), há uma “desintegração da ordenação tradicional da sociedade, em consequência do racionalismo”, com a velha ordem institucional sendo substituída por “um estado de superorganização, somado a uma caótica desarticulação”, já que a maioria dos homens passa a levar “uma existência superficial, sem alma, atomizados, sem a força de uma coesão interna, cada um apegado às suas próprias prerrogativas”, comportamento tido como racional.

Desde 1929 com o *crack* (quebra) da Bolsa de Nova York, que o capital tem intensificado suas crises cíclicas. Para Karl Marx, o capital vive de crises cíclicas, ou seja, aquelas que vêm à tona em determinados períodos e, para a superação das quais o capitalismo precisa desenvolver novos mecanismos de expansão e reprodução do capital para manter acesa a chama da mais-valia. Porém, essas crises têm aumentado de intensidade, se agudizado de maneira mais intensa e se repetido em intervalos de tempos cada vez mais curtos, tornando-se, assim, difícil para o capital à reinvenção de novos mecanismos para sua expansão e reprodução, visando à sua superação.

István Mészáros, um árduo estudioso do capitalismo, afirma já faz algum tempo que o capital atingiu o estágio de crise estrutural, ou seja, a crise das suas estruturas internas, sem as quais ele está fadado à ruína total e definitiva. Prova disso são as recentes crises gigantescas do capital, como a de 2008 e atual crise provocada pela pandemia do coronavírus, que tem atingido, em cheio, o coração do capitalismo: a Europa e os EUA.

Ricardo Antunes (2011, p. 10) discorre sobre os estudos de Mészáros acerca da crise cíclica do capital:

Mészáros indicava que o sistema de capital (e, em particular, o capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos, adentrava em uma fase, inédita, de *crise estrutural, marcada por um continuum depressivo* que faria aquela fase cíclica anterior virar história. Embora pudesse haver alternância em seu epicentro, a crise se mostra longa e duradoura, sistêmica e estrutural. (grifos do autor).

Então, conforme nos informa Antunes (2011) a crise estrutural defendida por Mészáros é, de muito longe, bem mais grave que as anteriores. Antunes (2011) continua sua argumentação acerca dos estudos de Mészáros:

Se pudéssemos, em poucas palavras, condensar algumas das principais teses que configuram a atual *crise estrutural do capital*, começaríamos dizendo que Mészáros faz uma crítica devastadora às engrenagens que caracterizam o sistema sociometabólico. Sua aguda investigação, debruçando-se ao longo de todo o século XX, o leva a constatar que o sistema de capital, por não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente *destrutiva*. Conformados pelo que se denomina, na linguagem de Marx, *como mediações de segunda ordem* – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais –, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua consequente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente. (ANTUNES, 2011, p. 11, grifos do autor).

Ao analisarmos o texto de Antunes (2011) verificamos alguns aspectos interessantes e, pelos quais não podemos passar despercebidos, como: (1) diferentemente das crises cíclicas anteriores, a crise estrutural que se desenha nos tempos modernos se instala nas engrenagens do sistema produtivo, ou seja, é uma crise intrínseca ao capital, muito mais difícil de ser superada, pelo menos pelos mecanismos já conhecidos; (2) o capital na sociedade da modernidade não visa limites para sua expansão e reprodução, não se importando com os valores humanos e sociais vitais para a humanidade, o que Marx chama de “mediações de segunda ordem” e (3) a sociedade do consumo deixou há muito de se preocupar com o valor de uso das mercadorias, criando supérfluos e descartáveis sem nenhuma significação

para a vida humana, o que vai acarretar o desemprego estrutural, o sub e sobretrabalho e a destruição da natureza de uma forma jamais vista antes. Nesta análise do fragmento textual de Antunes acerca dos estudos de Mészáros, já aparece, com toda nitidez, a gritante contradição entre a superação da crise capitalista e a tão propalada proposta de sustentabilidade socioambiental.

Para melhor elucidar estas considerações, talvez seja mais significativo damos a palavra ao próprio Mészáros:

[...] as recentes tentativas de conter os sintomas da crise que se intensificam pela nacionalização – camuflada de forma cínica – de grandezas astronômicas da bancarrota capitalista, por meio dos recursos do Estado ainda a serem inventados, só cumprem o papel de sublinhar as determinações causais antagônicas profundamente enraizadas da destrutividade do sistema capitalista. Pois o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza. (MÉSZÁROS, 2011, p. 29).

A formulação categórica de Mészáros (2011) não deixa dúvidas sobre a gravidade da crise em curso na história atual do planeta e da humanidade. É uma situação de “quase não retorno”, quando se trata de superação das crises econômicas estruturais. Aliado a estes argumentos, vemos que o processo de destruição da natureza também entra num caminho de “quase não retorno”, o que inviabiliza quaisquer tentativas de eliminação e/ou minimização dos impactos sociais e ambientais sobre o grande ecossistema planetário.

Mészáros em seus vastos estudos sobre as crises do capital também elabora (não é de agora) acerca do colapso na economia dos EUA e, da qual ele já previa a possibilidade do calote da dívida interna, por parte dos dirigentes da máquina estatal norte-americana:

Desta forma, ele anuncia a possibilidade do calote dos EUA:

O *senador McGovern*, à época de sua campanha pela presidência, assinalou que os Estados Unidos faziam a Guerra do Golfo com cartão de crédito. Desde então, o capital dos Estados Unidos capacitou-se a perseguir alvos muito maiores em termos financeiros. Sua profunda penetração, não apenas no “Terceiro Mundo”, mas também no coração do “capitalismo avançado” do Ocidente, por meio do implacável avanço de seu *imperialismo de cartão de crédito*, aponta para uma importante contradição, que não pode ser encoberta indefinidamente mesmo pelos mais servis “governos amigos” (como o governo conservador de Thatcher, atualmente de plantão na Grã-Bretanha). O número crescente de protestos provenientes dos círculos capitalistas adversamente afetados o testemunha. A dimensão mais importante e potencialmente mais danosa dessa penetração econômica é que ela está sendo efetuada – com a plena cumplicidade dos mais poderosos setores do capital nos países ocidentais envolvidos – com base no endividamento dos Estados Unidos, que prenuncia um calote final de magnitude completamente inimaginável. (MÉSZÁROS, 2011, p. 39).

Assim, os estudos de Mészáros (2011) apontam para um estado de degeneração e putrefação das engrenagens que corroem a máquina da economia capitalista surgida não na atualidade, mas, numa situação que perdura há anos, desde o início dos

grandes financiamentos das guerras pelos Estados Unidos da América.

As entrelinhas da crise estrutural do capital

Os tempos presentes são marcados, fundamentalmente, pela ausência completa de projetos de homem e de natureza, pelas opacidades, pelos conflitos étnicos, religiosos, geopolíticos, disputas territoriais, tudo devidamente arranjado pelo atual modelo, de forma a permitir a livre circulação de capitais, produtos e mercadorias, em sua maioria por supérfluos e descartáveis. No atual estágio de mundialização do capital, o ser humano e, em especial a parcela mais sofrida da humanidade, é vítima de sua própria existência na sociedade regida pela mais-valia. O homem, neste modelo de sociedade, é apenas uma partícula atomizada, insignificante, diante do modelo autofágico regido pela ambição, voracidade e ganância capitalistas.

Mas, para que compreendamos a crise estrutural do capital, é preciso refletirmos sobre os tempos presentes, os valores que direcionam as ações da humanidade e a lógica desumanizante do atual modelo econômico de produção. Para adentrarmos no cerne desta discussão, recorreremos, inicialmente, à análise das concepções do sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein em uma entrevista concedida a Jorge Pontual (JP) no programa Milênio, da Globo News, no mês de fevereiro de 2012. Perguntado sobre o fim do capitalismo, Wallerstein (2012) fez a seguinte observação:

Aí você tem que analisar os processos pelos quais o sistema entra em colapso. Em primeiro lugar, temos que falar sobre como os capitalistas ganham dinheiro. Os capitalistas não conseguem mais ganhar muito dinheiro com a produção, e isso mina o valor do capitalismo para o capitalista, certo?

Isso é um aspecto. O outro é que a estabilidade política do sistema foi garantida, por um tempo razoavelmente longo, pela predominância do liberalismo centrista, que garantiu às pessoas que poderia demorar, mas que, com certeza, tudo ficaria melhor. Elas só precisavam ter paciência e confiar nos especialistas. Mas isso acabou em 1968, as pessoas não acreditavam mais. Elas não acreditavam na estabilidade do sistema, não acreditavam no futuro inevitável. Hoje vemos muito isso ao redor do mundo e temos um sistema em que capitalistas não fazem mais dinheiro, a única coisa que conseguem fazer é especular, e a especulação tem limite e estamos chegando a ele, neste momento em toda a parte (WALLERSTEIN, 2012, depoimento concedido a Jorge Pontual).

É relevante verificar que Wallerstein (2012) levanta alguns pontos importantes, que podem nos auxiliar em nossas reflexões acerca da crise, sem precedentes à sua magnitude, que se estabeleceu sobre a economia capitalista, especialmente a partir de 2008, que se aprofundou, de forma mais contundente em 2012, com o gigantesco colapso das economias europeias e norte-americana. Em seu depoimento, Wallerstein destaca, em primeiro lugar, a incapacidade do capital em continuar sua, outrora, “eterna” expansão pelo modelo clássico de produção de mercadorias, na qual o fluxo de circulação de capitais era dirigido pelo simples mecanismo da lei da oferta e procura. As contradições intrínsecas de suas engrenagens internas e de seu processo de reprodução sociometabólica esbarram na carência de produtos e mercadorias potencialmente úteis para a humanidade. Aí, ele necessita criar as mercadorias e inventar as necessidades de consumo. Estes são elementos importantes, que fazem parte dos aspectos estruturais da crise.

Ainda conforme o depoimento de Wallerstein (2012), a promessa de felicidade humana advinda dos princípios do liberalismo clássico, o qual apostou todas as suas fichas na racionalidade, na concepção de que existe uma solução técnica para todas as necessidades e demandas da humanidade, desvelou-se numa falácia, em farsa. A humanidade vem colocando em xeque a pretensa concepção racional de que a realização humana se funda, essencialmente, nas soluções materiais. A degradação dos valores abstratos, subjetivos, secularmente construídos pela humanidade, aliada ao processo de superexploração do trabalho humano, levado ao limite em seu grau de alienação, faz surgir novas contradições no seio do processo produtivo capitalista. Se por um lado, o capital consegue o controle gradativo sobre as formas de lutas tradicionais da maioria da parcela dos que vivem do trabalho, de outro, as próprias tecnologias produzidas pelo capital (a exemplo dos instrumentos da informação e comunicação) servem, paulatinamente, para a reestruturação dessas lutas sob outros formatos.

Como afirmou Wallerstein em seu depoimento, os homens já não acreditam mais na estabilidade do sistema. Então, diante de todos os entraves, o capital aprofunda cada vez mais suas receitas de autorreprodução e expansão e, por intermédio dessas mesmas inovações tecnológicas (em especial a rede mundial de computadores), iniciou um processo sem igual de especulação que, ainda segundo Wallerstein, também já se aproxima de seu limite.

Mészáros (2002, p. 200) enfatiza o poder do capital na exploração máxima de excedentes, o que também lhe confere o extremo grau de destrutividade em todos os níveis:

O poder do capital é exercido como uma verdadeira força opressora em nossa era graças à rede estreitamente entrela-

çada de suas mediações de segunda ordem – que emergiram de contingências históricas específicas ao longo de muitos séculos. Foram sendo fundidas durante a consolidação do conjunto do sistema, produzindo assim um imenso poder sistêmico de discriminação em favor do intercâmbio reprodutor do capital que se desdobrava aos poucos e contra todas as possibilidades contrárias de controle sociometabólico. É assim que, ao longo de toda a sua constituição histórica, o capital se tornou, de longe, o mais poderoso (uma “bomba de extração”, segundo Marx) extrator de excedentes conhecido da humanidade. Na verdade, adquiriu com isto uma justificação auto-evidente de seu modo de ação. Este tipo de justificação poderia ser mantido enquanto a prática cada vez mais intensa da própria extração de excedentes – não em busca da gratificação humana, mas no interesse da reprodução aumentada do capital – conseguisse esconder sua destrutividade final.

Mészáros (2002) demonstra, assim, todo o potencial destrutivo do capital. Para ele, toda a capacidade de criação humana só terá sentido se for voltada para a produção da mais-valia, se tiver aplicabilidade no mercado e um valor real que possa ser agregado à sua cadeia produtiva. A sua quase indestrutível capacidade e obstinação pela extração máxima de lucros demonstra toda a sua potencialidade, além da competência para a destruição tanto da natureza quanto do homem. Assim, por intermédio do processo de alienação do homem, ele reafirma sua potencialidade destrutiva sobre a natureza. E, a “lógica” de seu potencial destrutivo nos indica que quanto mais a crise se aprofunda, mais destrutividade o capital consegue gerar.

A crise estrutural do capital atinge todos os setores da economia capitalista e, conseqüentemente, a escola também é atin-

gida em cheio. Aqui nos valemos de uma contribuição teórica de (FRIGOTTO; SIAVATTA, 2003, p. 102) para nos auxiliar na compreensão do lugar da escola nos tempos da crise estrutural do capital:

O que está posto como desafio ao conhecimento e à ação é a fragmentação do mundo e sua reunificação ilusória na sedução da imagem. A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação.

Note que os autores destacam a incapacidade da escola em lidar com as novas tecnologias e, mais ainda, não consegue se apropriar da nova linguagem oriunda desta tecnologia e do fatiamento do mundo decorrente do processo de mundialização do capital.

Brasil: o que era uma “marolinha”, agora chega em tsunamis!

É interessante observar que desde os sintomas mais graves da crise capitalista em 2008/2009, a mídia brasileira tenta isolar a economia do país do restante da economia mundial. Agem como se a mundialização do capital não tivesse constituído um mercado mundial, global, onde todas as economias estão interligadas, em que o fluxo de circulação de capitais não se desse de forma especulativa, como se o capital tivesse raízes fincadas em determinados países. Não dá para separar a crise do “Velho Continente” do restante do mundo. Da mesma forma, é importante lembrarmos como o governo do ex-presidente Lula da Silva enfrentou o que ele chamou de “marolinha”.

Naquela época, a fórmula mágica eterna foi exatamente fazer um forte apelo ao mercado consumidor interno, via injeção de recursos na população brasileira, aumentando seu poder de compra. Muitos se lembram dos cortes nos impostos sobre produtos industrializados (IPI) aplicado especialmente no setor automotivo (montadoras de automóveis) e em bens de consumo (eletrodomésticos) da chamada “linha branca”. Foi exatamente a mesma fórmula utilizada por Dilma Rousseff em 2012. Porém, a medida não surtiu o mesmo efeito, e eficiência dos anos de 2008/2009. O povo tem limites para consumir, o mercado interno tem limitações.

Para entender o lugar do Brasil nesta economia do capital mundializado, é preciso compreender a nova dinâmica do fluxo de capitais em nível mundial. Os mercados são interligados e interdependentes. A quebra de fortes setores de consumo da economia mundial como a Europa e os EUA, com certeza, abala o restante das economias do mundo.

Vejamos o que disse Immanuel Wallerstein a Jorge Pontual (Globo News), quando indagado sobre esta questão:

Jorge Pontual: Do ponto de vista dos brasileiros nós, finalmente estamos saindo da pobreza, estamos nos tornando essa nova potência, estamos crescendo e enquanto as grandes potências EUA, Europa e Japão – declinam, nós estamos em ascensão, ao lado da China, da Índia. O que irá acontecer conosco nesse período de caos – do fim do capitalismo?

Wallerstein: Veja [...] vocês com certeza estão melhor do que 20, 30, 40, 50 anos atrás, para não falar 100 anos atrás. Sem dúvida. Basicamente, uma parcela da mais-valia criada no mundo foi transferida dos EUA, da Europa Ocidental para vocês. Apesar disso [...] como posso dizer? Eu acredito

que seja um pouco uma ilusão, as denominadas potências emergentes, os Brics, pensam: bem, agora é a nossa vez, nós estaremos no topo, os EUA e a Europa Ocidental estarão lá embaixo. Isso poderia ter sido verdade 100, 150 anos atrás, porque esse movimento fazia parte do sistema-mundo: quem estava no alto passava para o meio e daí em diante. Mas, como o sistema-mundo passa por uma crise estrutural, vocês, de certo modo, tornam essa crise pior. Entende? Porque o que vocês estão fazendo é incluir mais pessoas no topo para dividir o bolo. – Isso reduz o lucro. – Reduz o lucro geral. E, principalmente vocês precisam de consumidores. Vocês não podem apenas produzir, vocês precisam encontrar pessoas que comprem as coisas, e a China está preocupada com isso, a Índia está preocupada com isso, e o Brasil, talvez seja o último a começar a se preocupar, mas esse é um problema real. Tudo bem, vocês tem X, Y e Z, mas quem vai comprar isso? Eu não ficaria sentado confortavelmente, se eu fosse brasileiro, chinês ou indiano, e diria: — o futuro é nosso. Venha nos visitar daqui a 20 anos para ver como estamos bem. Eu não creio que isso vá acontecer. (WALLERSTEIN, 2012, em entrevista concedida ao programa Milênio, da Globo News).

Veja que Wallerstein (2012) explica de forma didática a situação do Brasil e demais países ditos “emergentes”. O fato é que a economia do capital mundializado não consegue sobreviver sem fatias importantes de mercado de consumo como os EUA e a Europa. De nada adianta as economias dos países emergentes investirem em novos produtos, tecnologias e supérfluos se não têm para quem vender. O fato mais significativo é que a mundialização do capital mundializa também as crises, o desemprego estrutural, a miséria e a fome. Então, diante do

quadro da crise estrutural do capital, em evidência na Europa e que tende a afetar todas as nações do mundo, não existem proposições e/ou respostas dentro dos marcos do capital. A superação dessas crises só poderá ocorrer dentro de um prazo indefinido, indeterminado, fora dos marcos do capitalismo e numa perspectiva para além do capital.

Inconclusões e Considerações Parciais

Sob o ponto de vista da nova reconfiguração da produção em larga escala, da criação de novas necessidades artificiais, fruto do emperramento do sistema de reprodução sociometabólico do capital, uma nova ordem mundial foi edificada sob as bases da evolução espetacular dos meios de comunicação e dos transportes: a nova forma de exploração dos mercados mundiais tanto de consumo, como de matérias primas via compressão da relação espaço/tempo: a globalização neoliberal, a qual nada mais é do que um novo mecanismo de aceleração e deslocamento do fluxo de capitais, que passa a assumir agora, uma forma totalmente volátil e especulativa. Mas, para que esta nova forma de mundialização do capital lograsse êxito, foi necessária uma revisão dos princípios do liberalismo clássico, agora com uma nova roupagem: o neoliberalismo.

A implantação dos princípios neoliberais teve como tônica principal o ataque às conquistas dos trabalhadores, uma reformulação e reorientação do mundo do trabalho, o que levou à flexibilização das leis e das formas de trabalho, ocasionando um descompromisso total do Estado capitalista para com aqueles que compõem a força de trabalho e que são os reais responsáveis pela produção da riqueza a serviço da acumulação e expansão do capital.

A implantação da ordem neoliberal significou uma nova forma de ataque generalizado às já precárias condições de trabalho

e de sobrevivência de grandes contingentes de trabalhadores em todas as regiões do mundo. Na verdade, esta reorientação da economia nos moldes neoliberais serviu, sobretudo, para derrubar as barreiras e entraves, fragmentar ainda mais os movimentos da classe trabalhadora, criando as condições plenas para as novas formas de mundialização do capital.

A degeneração, além do desmanche de setores importantes como a desconfiguração quase que total da Saúde e Educação, dão a dimensão real do significado da reorientação neoliberal para estes setores fundamentais para a qualidade de vida das populações, especialmente sua parcela mais carente.

No Brasil, em particular, a crise estrutural chega de forma avassaladora! O aumento dos índices da inflação, o retorno do desemprego, o sucateamento da Educação, da Saúde, dos Transportes, os problemas do inchaço das periferias urbanas, a grave questão da mobilidade urbana, entre outras questões, são sintomas claros do que podemos vislumbrar pela frente. Mais uma prova disso é o pacote de “ajuste fiscal” lançado pelo governo brasileiro e que atinge em cheio os setores mais importantes da população do país.

Para exemplificar os impactos da crise estrutural do capital no Brasil, destacamos um trecho da Carta Capital que trata deste tema:

Os ministérios das Cidades, da Saúde e da Educação lideraram os cortes no Orçamento Geral da União de 2015. Juntas, as três pastas concentraram 54,9% do contingenciamento (bloqueio) de R\$ 69,946 bilhões de verbas da União. No Ministério das Cidades, o corte chegou a 17,232 bilhões de reais. Na Saúde, o bloqueio atingiu 11,774 bilhões de reais. Na Educação, o contingenciamento totalizou outros 9,423 bilhões de reais. Em segui-

da, vêm os ministérios dos Transportes (5,735 bilhões de reais) e da Defesa (5,617 bilhões de reais). Mesmo com o contingenciamento, o governo garantiu que os principais programas sociais estão preservados. Segundo o Ministério do Planejamento, o orçamento do Ministério da Educação continuará com valor acima do mínimo estabelecido pela Constituição em 15,1 bilhões de reais, preservando os programas prioritários e garantindo o funcionamento das universidades e dos institutos federais. (CARTA CAPITAL, 2015, s.p.)

A matéria da Carta Capital ilustra bem a gravidade da crise que assola o nosso país. Os cortes orçamentários drásticos em setores como a Educação, mostram a enorme contradição entre o discurso neoliberal batizado de “Pátria Educadora” e a prática do governo afinado com as políticas neoliberais voltadas para a Educação.

Acreditamos que este trabalho elencou elementos, levantou aspectos e gerou importantes indagações, cujas respostas com certeza serão objetos de estudo de pesquisadores sérios e comprometidos com a edificação de uma nova sociedade, na qual o homem não seja escravo de si mesmo. Este trabalho deixou em aberto diversos pontos e perguntas que podem, com certeza, auxiliar na construção de novos estudos voltados para a colocação da ciência em seu real lugar. Isto é, uma ciência calcada na construção de princípios e valores que reconstruam a real essência e a verdadeira significação à existência humana neste planeta.

Não vamos aqui realizar uma análise dos ataques neoliberais nas eras Temer e Bolsonaro, pois, essas temáticas requerem um estudo mais aprofundado e uma reflexão que nos faça negar as leituras de superfície exige que escavemos a realidade. Volta-

remos a esses temas num futuro próximo com uma densidade maior de leituras, uma vez que o presenciarmos nos tempos atuais é algo indescritível, cruel e monstruoso.

Por fim, é preciso considerarmos em regime de urgência os dizeres do professor Ricardo Antunes: uma das tarefas primordiais para aqueles que sonham com uma sociedade plena para as realizações do homem enquanto ser com potencial criativo é resgatar o caráter de pertencimento de classe dos oprimidos, um dos pontos centrais que o capital tratou de desconfigurar e destruir. Somente aglutinando as forças que acreditam que a história não terminou, resgatando a consciência de pertencimento de classe do conjunto dos trabalhadores, oprimidos e marginalizados da sociedade regida pelo fetiche do capital, somente assim, será possível avançar. Somente dessa forma será possível vislumbrar um ser humano que consiga “contemplar a si mesmo, num mundo criado por ele”. Somente nessa perspectiva será possível vislumbrarmos outros projetos de homem, de escola e de sociedade, uma sociedade, uma educação e uma escola para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **La ideologia como lenguaje**: la jerga de la autenticidad. 6. ed. Tradução de Justo Pérez Corral. Madri: Taurus, 1982.
- CARTA Capital. Ajuste fiscal: governo anuncia corte de 69,9 bilhões de reais do Orçamento. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/economia/ajuste-fiscal-governo-anuncia-corte-de-69-9-bilhoes-de-reais-do-orcamento-6830.html>. >. Acesso em: 28 jun. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo et al.). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; CAMARGO, André Campos de. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD. Educação Temática Digital**. Campinas, v.17, n.1, jan./abr., 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: teoria e prática**, v. 20, n.35, p. 89-99, jul.-dez.2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III Seminário de Educação Brasileira**. CEDES: Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, fevereiro de 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; SLAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – v. 13 n.37, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Centauro, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo et al. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira. Campinas (SP): Boitempo, Editora da UNICAMP, 2002.
- POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: Campinas (SP): **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- SAVIANI, Demerval. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Fim do capitalismo. Entrevista concedida a Jorge Pontual – Programa Milênio – **Globo News**, em 13 fev. 2012.

NOVA DIREITA E OS ATAQUES A PAULO FREIRE: UM RETRATO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO¹

João Luiz Pedrosa da Silva²

Tábatha da Silva Valentim³

O Brasil Contemporâneo têm sido marcado por desafios de compreensão, tendo em vista a forte emergência de uma nova direita, conservadora, que coexiste com movimentos identitários e libertários cada vez mais necessários de serem trazidos à tona para a vida em sociedade, sobretudo para se opor a esse conservadorismo. Entretanto, a possibilidade de resistir, no sentido de luta que a palavra comporta, vem sendo tolhida diante do sucateamento e do ataque a vários direitos conquistados ao longo da história do Brasil. Mulheres, negros, índios, pessoas LGBTQI+ e todos aqueles que se solidarizam com tais causas se veem constantemente ameaçados de aparecer

1 Trabalho desenvolvido para atender as exigências da disciplina de Educação e Razões Oprimidas (EDU699), ministrada pela professora Bethania Medeiros Geremias no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Licenciado em Geografia. Professor de Geografia na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG). Membro do Grupo de Pesquisa em Discursos e Estéticas da Diferença (DIZ), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV) e ao Departamento de Comunicação (DCM/UFV). Orientado pelo Prof. Dr. Rennan Lanna Martins Mafra. E-mail: joaoluizpedrosa@gmail.com

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Orientada pelo Prof. Dr. Rennan Lanna Martins Mafra. E-mail: tabathasv@outlook.com

no espaço público. A democracia – constantemente ameaçada nesse momento – deixa de ser vista como um espaço para que a diferença exista livremente e começa a ser enxergada como um perigo pelo mesmo motivo. Dessa maneira, a desarticulação dos aparelhos do Estado que favorecem essa pluralidade começam a ser atacados. Nesse sentido, a Educação se torna um dos principais locais de ataque dessa direita contra a diferença e a liberdade.

Durante a campanha presidencial em 2018, as bandeiras pela Educação de Jair Bolsonaro ainda estavam obscurecidas, trazendo apenas a inserção das escolas cívico-militares como um projeto que posteriormente, em 2019, já durante o governo, começou a se materializar. Entretanto, em abril do mesmo ano, uma série de cortes (que chegou a 1,7 bilhão de reais) realizada pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, começa a explicitar os planos do atual governo: um desmonte da educação pública e seu direcionamento para o setor privado. O resultado desses cortes afetou desde a distribuição de bolsas para pesquisa – afetando até o prosseguimento delas, até o pagamento de recursos básicos das universidades, como as contas de água e energia.⁴

Afetando também o Ensino Básico, outras propostas surgem para consolidar esse desmonte, como alguns PLs (Projetos de Lei) a favor da educação domiciliar e, mais recentemente, a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) do ministro da Economia, Paulo Guedes, divulgada em 14/09/2019, que desobriga o poder público de construir escolas.⁵

Dado o exposto, nosso objetivo com este trabalho é refletir sobre o presente contexto, buscando compreender a relação en-

⁴ Dados disponíveis em <<https://www.politize.com.br/cortes-na-educacao-em-2019/>>.

⁵ Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/pec-de-bolsonaro-e-guedes-desobriga-poder-publico-de-construir-escolas.shtml>>.

tre a manutenção dessas formas de governo, a intolerância para com a diferença e a necessidade de atacar e, por consequência, desmontar a Educação e figuras que são emblemáticas para a sua defesa. Para isso, vamos recorrer a Paulo Freire e sua “Pedagogia do Oprimido”, buscando compreender sua importância na Educação para conscientizar sobre os lugares de opressão e como isso afeta diretamente a postura dessa nova direita que necessita manter uma estrutura de opressão para que seu sistema sobreviva.

Crises e reverberações no espaço público: Brasil contemporâneo e a emergência da “nova direita”

O ano de 2013 foi marcante para uma reconfiguração do cenário político brasileiro que se estende até os dias de hoje, gerando consequências sociais, culturais e econômicas. As Jornadas de Junho, ocorridas naquele mesmo ano, se iniciaram como um movimento de contestação ao aumento de passagens do transporte público em São Paulo e terminaram com a ascensão de uma “nova direita” que hoje ocupa os cargos de mais alto escalão no poder executivo.

Com fortes inspirações na Primavera Árabe e em outras mobilizações sociais que aconteciam no mesmo período em outros lugares do mundo, as Jornadas de Junho foram ganhando corpo, sustentadas por um questionamento à corrupção, às políticas públicas do Partido dos Trabalhadores e à atuação de Dilma Rousseff como presidente, trazendo à tona novas figuras com um discurso anticorrupção, antipetista, conservador e progressista, que começam a ser vistas como a única solução para a crise política, moral e econômica na qual o Brasil se afundava. A visibilidade adquirida por essa direita militante é dotada de um ar de novidade e de promessas, que hoje continuam sem se materializar.

Nesse contexto, a figura emblemática de Jair Bolsonaro é uma das que mais ganha popularidade, culminando em sua eleição, no ano de 2018. Bolsonaro representa a total ausência de moderação dessa nova direita: ataca, deslegitima, ofende, discrimina – publicamente – tudo aquilo que vai contra seus valores morais pessoais, o que o aproxima de um eleitorado que compartilha dessa moralidade (bastante questionável). Assim, o que é diferente, é oprimido, com base em um discurso progressista e moralizante.

Partindo desse pressuposto, a nova direita aparece lado a lado com um crescente conservadorismo (ou neoconservadorismo) que tem aparecido para designar contextos de preocupação com a moral e os valores cristãos (FLACH; SILVA, 2019). Recuperando Taylor (1997), as fontes morais designam uma ideia de bem, que adquire um caráter de respeito e, conseqüentemente, passa a ser dotada de certo poder. O entendimento de bom ou ruim, segundo o autor, dependem das compreensões do *self*, ou seja, do sujeito, de suas apreensões pessoais. Dessa maneira, a instituição de fontes morais conservadoras, por exemplo, não diz de uma leitura de mundo feita por toda a sociedade. Com isso, aqueles que não partilham dessas mesmas concepções, são colocados à margem.

Essa marginalização dos sujeitos, por um lado, faz emergir de outro algumas características que sustentam o conservadorismo, de acordo com Flach e Silva (2019, p. 72), sendo elas: o nacionalismo, o imediatismo (para reduzir os problemas sociais/econômicos...), o autoritarismo, a xenofobia, o racismo, a homofobia, o machismo, o moralismo e o apego à religião. Tudo isso, em alguma medida, a partir de 2013 e agora com mais força, tem atravessado nossa própria existência enquanto cidadãos brasileiros.

[...] a agenda neoconservadora visa restaurar a autoridade da lei, reestabelecer a ordem e implantar o Estado mínimo para fragilizar movimentos comunistas, sindicalistas, negros, feministas etc, que pela permissividade de um Estado intervencionista e assistencialista instauraram um desordenamento societário. (FLACH; SILVA, 2019. p. 76).

Sob esse aspecto, em um ambiente hostil ao que é diferente do padrão conservador, assistimos a uma supressão da democracia e cidadania, que acontece gradativamente e que, nos últimos meses, tem ficado ainda mais evidente. As ações políticas e sociais conservadoras aparecem para “manter e defender a ordem”, implicando em uma intolerância para com e uma impossibilidade de existência das diferenças. Os ataques à educação pública e gratuita e a possível privatização desse setor é um exemplo disso, na medida em que cortará o acesso de pobres, negros, índios e transsexuais a esses espaços.

O padrão conservador, nesse sentido, pode ser delineado a partir de Taylor (1997), ao definir o sujeito pontual e Benjamin (1987), que conceitua a ideologia do progresso. O sujeito pontual, para Taylor (1997), é racional, trabalhador, sede das leis e normas. Adaptando o conceito à contemporaneidade, esse sujeito é o homem branco, cisgênero, intelectual, heterossexual, de classe média alta. Para Taylor, é a capacidade material que distingue os sujeitos, ou seja, sua aptidão ao trabalho, sua contribuição para o progresso. O progresso, então, é o objetivo de todos esses sujeitos; é a partir dele que conseguimos sustentar o sistema capitalista – fato que nem sempre é consciente, como já explicava Freire (1987) ao delinear as relações de opressão em “Pedagogia do Oprimido”.

O sujeito pontual abriga tudo o que é entendido como aceitável e passível de circular livremente na esfera pública e tudo o

que foge a isso, é visto – pejorativamente – como diferente, delineando várias formas de opressão que são base para o conservadorismo e, conseqüentemente, para a ideologia do progresso. São elas, por exemplo: o machismo, a homofobia, o racismo, a transfobia e etc. A diferença, nessa ótica, é entendida como um impedimento ao progresso e, por isso, é oprimida por essa nova direita. Conseqüentemente, a democracia é tida como perigosa. Assim, a linha entre esses movimentos e o fascismo fica cada vez mais tênue.

Paulo Freire, ainda que fosse um homem que minimamente se encaixava nesse padrão (branco, cisgênero, intelectual, de classe média), se propôs, em sua vivência e reflexão como pedagogo, pensar e questionar algumas dessas estruturas. Em suas obras iniciais, manteve essa reflexão voltada ao campo escolar, entretanto, posteriormente, volta seus questionamentos para estruturas maiores de opressão na sociedade brasileira e latino-americana, se aproximando do marxismo. Durante a ditadura militar, sua obra começa a causar incômodos, o que culmina em seu exílio. Assim, a direita apoiadora da ditadura, ainda naquela época, abomina sua figura, enxergando-a como uma ameaça comunista.

Essa direita, que sustentou por quase 20 anos a ditadura militar no Brasil, é a mesma que “ascendeu” em 2014, de acordo com Delcourt (2016), e que hoje ocupa o governo. Assim, a perseguição contra as ameaças comunistas e os valores morais cristãos continua mais atual do que nunca, como já dito e exemplificado anteriormente. Com isso, a obra de Paulo Freire, tendo ganhado notoriedade e importância ao redor do mundo para se pensar o ensino/aprendizagem e a democracia, incomoda da mesma forma, se não ainda mais, que no período ditatorial.

Paulo Freire: trajetória e política

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de Setembro de 1921), considerado em 2012 o patrono da Educação brasileira, se formou pela faculdade de Direito da Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco – UFPE). Durante a maior parte de sua trajetória, Freire atuou como professor, por meio da qual desenvolveu o método de alfabetização dos pobres, que revolucionou as relações cidadãs da época.

No decurso de sua caminhada enquanto educador, desenvolveu relações com diferentes perspectivas político-ideológicas. Seus primeiros escritos demonstram um personalismo cristão bastante presente, retrato do tempo em que desempenhou trabalhos pastorais por meio da ação católica no Recife, cidade onde nasceu. No final dos anos 1940, assumiu o cargo de Diretor de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, no mesmo momento em que o Brasil de Juscelino Kubistchek se modernizava como nunca antes visto na História do país. Freire defendia que esse processo deveria incluir a Educação nas diferentes regiões do Brasil.

Nesse sentido, o interesse de Paulo Freire pelas camadas populares atravessam questões que projetam a construção de um novo modelo histórico para o Brasil, numa relação baseada no diálogo horizontalizado e construído coletivamente.

Em 1962, no Estado do Rio Grande do Norte, foi onde o método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire ficou mais conhecido. Ele se baseava numa relação imagem-som, na qual esses educandos eram contextualizados de suas relações de/com o trabalho. Esse método, ao seu final, resultou na alfabetização e politização de 300 cortadores de cana num curso de 40 horas, visto que, naquela época, analfabetos não poderiam votar. Como construir um novo modelo político sem que essas pessoas pudessem decidir e fazer parte da política? Dessa forma,

Chabalgoity (2015) em *Ontologia do Oprimido – Construção do Pensamento Filosófico em Paulo Freire*, escreve que:

[...] a alfabetização havia se tornado uma questão preponderante na realidade brasileira e toda uma geração era guiada pelo “impulso ideológico” desafiador da construção de um novo projeto histórico para o Brasil, o que supunha uma nova visão de mundo e a descoberta de uma nova dimensão da consciência, entendida como consciência histórica. (CHABALGOITY, 2015, p. 26).

Questões como essa fazem crescer no espaço público brasileiro debates que condenam a figura de Paulo Freire na história. Muitas vezes chamado de comunista ou marxista, Freire se aproximava por maior parte de seus caminhos como educador ao personalismo cristão e a teologia da libertação, vertente mais progressista da Igreja Católica. Pela eficiência do método de Paulo Freire, o então presidente Jânio Quadros (1963) implementa o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), se baseando no modelo criado por Freire com os cortadores de cana. Um ano depois o golpe militar é instaurado, o PNA instinto e Paulo Freire torna-se preso-político pelo regime. Quando é solto, parte a Bolívia (que meses depois também é tomada por militares), e depois para o exílio no Chile, onde escreve sua primeira obra: *Educação como prática da Liberdade*, publicada no Brasil anos mais tarde.

Em 1968, vivendo no Chile, Freire escreveu uma de suas obras mais conhecidas: a “Pedagogia do Oprimido”. E em 1969 se antecipa ao golpe militar no Chile (1973) e se muda para os Estados Unidos, onde passou a dar aula na Universidade de Harvard. “Pedagogia do Oprimido” é publicado em inglês e espanhol, antes mesmo do que em português, e só chega ao Brasil

no ano de 1973 junto ao processo de abertura política de Geisel. Na mesma época, Freire se dedicava ao Conselho Mundial de Igrejas (em Genebra, Suíça) em conjunto com a ação católica em diferentes países pelo globo, promovendo programas diferentes de alfabetização a depender de seus contextos.

Com a Lei de Anistia no fim da década de 1970, volta ao Brasil, e é nesse momento da história que devemos nos atentar para entender as condenações atuais à Freire. No fim dos anos 1970 e início dos 1980, a efervescência da falida estrutura política brasileira começava a tomar forma. Em 1980, Paulo Freire ajuda a fundar o Partido dos Trabalhadores (PT), que surge como promessa e em conjunto às classes populares. Anos depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, Luiza Erundina (atualmente filiada ao Partido Socialismo e Liberdade – PSOL) é eleita prefeita da cidade de São Paulo pelo PT e Freire assume a pasta da Secretaria de Educação, trabalhando no desenvolvimento de diferentes projetos e propostas até seu falecimento, em maio de 1997.

Após essa breve contextualização da vida e obra de Paulo Freire, é possível enxergarmos quais são os pontos de incômodo sobre sua figura na atualidade. O ano de 2013, que representou na história da política brasileira uma turbulência pública por meio das Jornadas de Junho, faz parte de um conjunto de diferentes manobras de ascensão de uma direita conservadora no Brasil. Em 2014 a presidenta Dilma Rousseff (PT) é eleita com uma pequena margem de votos para o segundo colocado Aécio Neves (PSDB), isso contribuiu para o desencadeamento de uma polarização política que resultou em seu golpe institucional na primeira metade de 2016. Isso faz parte de um jogo político que se firma cada vez mais. Desta forma, no próximo tópico nos dedicaremos a entender as possíveis ligações que existem entre os ataques a Freire e a nova configuração política.

Ataques a Freire e novas configurações políticas

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 1987).

Em “Pedagogia do Oprimido” (1987), uma das principais obras de Paulo Freire, o educador discute duas importantes condições que vão funcionar para entendermos o nosso objetivo neste trabalho: o oprimido e o opressor, antagônicas nas relações sociais. Dessa forma, opressores instauram relações de poder sob os oprimidos que por sua vez tem suas realidades negadas.

Apontamos a necessidade de um movimento dialético-ontológico de ser e conhecer. Oprimidos e opressores abrem o diálogo da construção de classes sociais e de relações de dominação entre as classes, e a partir do momento em que oprimidos reconhecem a sua situação de opressão são capazes de se libertarem, e ao realizarem esse movimento, libertam também seus opressores. Nesse sentido, Freire (1987, p. 17) aponta que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimen-

to e reconhecimento de lutar por ela. Luta que pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão o desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida.

Isso faz parte da construção de um novo projeto histórico para o Brasil. Ainda que – para muitos – a libertação dessas condições de opressão pode parecer utópica se pensarmos a situação política atual, é necessário entendermos que os pensamentos de Freire representam uma ameaça a um projeto pensado por classes dominantes-opressoras.

No final do ano de 2018, Jair Bolsonaro⁶ é eleito presidente da República numa votação decidida no segundo turno com o nome do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad⁷. A eleição de Bolsonaro com uma ampla margem de votos fez instaurar ainda mais no seio do tecido social brasileiro as ideias de um *antipetismo* exacerbado.

Não cabe a nós aqui, levantarmos causas ou sentidos para sua eleição, muito menos discutir acerca dos deslizes do PT nos últimos anos. Mas ao mesmo tempo, é necessário abrir a discussão de que a subida de uma “nova direita” não se mostra descolada no tempo, se baseando num pano de fundo com diversos acontecimentos que podem possivelmente justificar a situação atual da política brasileira. A nova direita (ou nem tão nova assim), cresce em conjunto com projetos e práticas políticas que

⁶ Jair Messias Bolsonaro (Glicério, São Paulo), é capitão reformado do exército e deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro por sete mandatos (1991-2018). Dentre suas pautas apresentadas e defendidas estão: mudanças da legislação ambiental, flexibilização do porte de armas, embate ao trato das questões de gênero e sexualidade na escola, entre outros.

⁷ Fernando Haddad (São Paulo, São Paulo) é advogado e professor associado da Universidade de São Paulo, foi Ministro da Educação no governo Lula-Dilma e eleito prefeito de São Paulo no mandato de 2013-2016.

reafirmam as condições de dominação. Para Freire (1987), os oprimidos guardam em si próprio o opressor e apresenta que a medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

E esse é um dos principais entraves que se firmam, pois, a libertação de suas condições de opressão devem ser feitas pelos oprimidos e não pelos opressores. A pedagogia do oprimido só é possível de se efetivar se essa descoberta crítica acontecer por parte dos próprios sujeitos. Nesse sentido, entendemos que os ataques à figura de Freire representam uma ameaça que pode balançar as estruturas do poder, lançada sob a escora de uma promessa de diálogo e projetos de políticas públicas para as classes sociais. Dessa forma, levantamos algumas hipóteses que podem nos ajudar a compreender como esse decorrente enfrentamento à figura de Paulo Freire se constituiu no contexto brasileiro:

- ♦ Fazem parte de um conjunto de diferentes acontecimentos que vincularam a figura de Paulo Freire ao alinhamento político de esquerda e ao fazer esse movimento reafirmam as condições de opressores e oprimidos.
- ♦ A emergência do pensamento freireano impede a exposição de traumas latentes na estrutura política brasileira que caminha em direção oposta a ideologia do progresso.

Não acreditamos que esses dois pontos que levantamos acima são considerados opostos, pelo contrário, participam de um conjunto de fatores que levam as reverberações que aqui nos propomos a discutir. A vinculação de Paulo Freire ao Partido dos Trabalhadores se tornou estratégia de campanha do atual presidente Jair Bolsonaro e de outros políticos. Ainda que a

ideologia do progresso continue movendo as instituições e as organizações modernas, existe um diagnóstico sobre o contemporâneo que, em síntese estaríamos convivendo com um passado mal resolvido e não processado, além de um futuro atrofiado e incerto por conta de um projeto de progresso falido, mesmo que as organizações modernas ligadas ao Estado, Mercado e a Ciência insistam em lançar mão sobre ela.

Ao mesmo se o pensamento Freire emergir e todos os que estão em situação de opressão se libertarem de suas condições, o padrão conservador-opressor passa a ser constantemente ameaçado. Em contrapartida, é necessário compreendermos as estratégias que a participação popular tem encontrado para promover epistemologias dos oprimidos, formas de democratização da Cultura projetam a construção da Educação como um direito humano e que compreenda os marcadores ligados à diferença.

Considerações Finais

Consciência em Freire pressupõe um entendimento da realidade e das situações que nos são condicionadas. Nesse sentido, nosso esforço neste breve trabalho participa de um conjunto de reflexões do campo das humanidades que anunciam a emergência de um fenômeno novo, nesse caso, a compreensão de como os ataques à Freire participam de um conjunto de questões que nos levam a compreender a realidade da situação político-econômico-social.

O movimento Escola sem Partido, e o embate às questões de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, podem ser possivelmente compreendidos e motivados por uma certa continuidade de diferentes reverberações e latências políticas na história do Brasil. O avanço de um *bolsonarismo* desenfreado alcança as estruturas políticas tão rapidamente que a polarização política

brasileira ganha a forma dos de direita e esquerda. Desta forma, a figura de Freire é vinculada a um alinhamento político de esquerda, que em conjunto com o *antipetismo* e a promessa de uma *anticorrupção* construída por partidos com pautas conservadoras, tentam desqualificar Freire. O autor discutia que a educação crítica, envolta de um diálogo, possibilita a capacidade dos sujeitos existirem e resistirem no espaço público. No momento em que a Educação se tornar um ato de libertação, num processo de participação democrática coletiva, a consciência reflexiva dos processos históricos sociais e dos recortes de classe, engendram a existência desses sujeitos no/com/para o mundo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do oprimido** – Construção do pensamento filosófico de Paulo Freire. Jundiaó: Paco Editorial, 2015, p. 19-37.
- DELCOURT, Laurent. **Um TeaParty tropical**: a ascensão de uma “nova direita” no Brasil. *Lutas Sociais*, [s.l.], v. 20, n. 36, p. 126-139, jun. 2016. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/31852>>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- FLACH, Simone de Fátima; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da, (2019). O avanço conservador na legislação brasileira e seus impactos na educação. **Cadernos Do GPOSSHE On-Line**, v.2, n.1, p. 64-83, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1522>>. Acesso em: 25 nov. 2019
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial Latino Americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8. n.2. 2014. ISSN:1984-1639.
- TAYLOR, Charles. **As fontes do self**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

O PROJovem CAMPO-SABERES DA TERRA: UMA EXPRESSÃO DAS LUTAS CAMPESINAS

Lucas Gabriel Borges de Lima¹

Cezar Luiz de Mari²

O fortalecimento da educação popular no Brasil é recente, e é alvo de lutas, avanços e retrocessos. Nos primeiros anos de colonização do território brasileiro, a preocupação em relação à Educação era mínima, lembrando que, o objetivo dos portugueses era simplesmente econômico, retirando do Brasil o máximo de riquezas e exportando-as para a Europa. Segundo Paulo Freire, a sociedade brasileira era:

Sociedade, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo

1 Licenciado em História. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: lucas.gabriel@ufv.br

2 Graduado em Filosofia. Mestre e doutor em Educação. Docente associado da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/DPE/UFV. Membro da International Gramsci Society (Seção BR – 2015/RJ). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Conhecimento e Processos Educativos e do Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação – GECCE (2010-atual). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, conhecimento, universidade, sociedade do conhecimento, política educacional e pensamento gramsciano. E-mail: cezar.demari@ufv.br

para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 1967, p.48-49).

Ou seja, a educação popular estava ligada a catequização dos povos nativos pelos jesuítas, catequização essa realizada a partir da aculturação das populações indígenas, com a imposição da religião e da cultura europeia, uma aculturação sistemática dos nativos através da Educação. Tempos depois, esses mesmos jesuítas passam a se preocupar com a educação dos filhos das classes dominantes. Em relação a essa educação do período colonial, Assunção e Brandão indagam:

Com exceções, o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante o período colonial. Com o tempo, um primeiro ‘sistema escolar’ tomou no Brasil a forma usual da Educação na sociedade colonizada: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas; algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muitos deles pouco mais que ‘alfabetizados’, como costuma acontecer até hoje no interior do país. Mais tarde, raros centros ‘reais’ de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram durante muito tempo os únicos lugares

de uma educação escolarizada acima da 'elementar'. (AS-SUNÇÃO; BRANDÃO, 2009, p. 13-14).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, há a criação de vários órgãos escolares, mas todos também ligados ao ensino dos filhos das classes dominantes. No que se refere à chegada da família real ao Brasil, Paulo Freire afirma que:

Não há dúvida de que a presença entre nós da família real, e mais do que isso, a instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro, teria de provocar alterações na vida brasileira. Alterações que, se de um lado, poderiam trabalhar no sentido de propiciar ao homem branco-pelo menos livre- novas condições com que pudesse realizar novas experiências, no sentido democrático, por outro lado, antagonicamente, reforçava as tradições verticalmente antidemocráticas. Desta forma, observou-se, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, nos princípios do século passado, o primeiro surto de que iria surgir, entre outros, o reforçamento do poder das cidades, das indústrias ou atividades urbanas. O nascimento de escolas. De Imprensa, De biblioteca. De ensino técnico. (FREIRE, 1967, p. 76-77).

Há reformas, mas reformas ligadas ao homem branco, livre, das classes dominantes. O que aumentava as relações chamadas por Freire, de antidemocráticas. Com a independência há também poucas contribuições com o ensino popular. De acordo com Paiva:

Somente a partir de 1870, começam a multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que

precedem a proclamação da república. Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis a difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais dos últimos anos do século passado. (PAIVA, 1987, p.64).

Portanto, a partir de 1870, há o começo de uma preocupação com a instrução escolar, o que é reforçado com a Proclamação da República em 1889. Com a mudança de regime de monarquia para república, existe um certo otimismo em relação às pautas populares, mais especificamente ao ensino. Mas na realidade, não é bem isso o que acontece, os avanços esperados com a mudança do regime não acontecem, e as velhas oligarquias continuam no poder, beneficiadas pelo federalismo e pela política dos governadores³.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, ocorre uma grande fermentação de ideias do programa da Aliança Liberal, a ideia de eleições, uma nova constituição que substituiu a oligárquica de 1891, e discussões em relação às pautas sociais. Sobre esse novo cenário, Paiva indaga que:

Logo após a revolução de 1930, apesar das marcantes preocupações qualitativas dos profissionais da educação, intensifica-se nos meios técnicos a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade

3 A “Política dos Governadores” foi um acordo durante os primeiros anos da República (1889-1930) em que o Governo Federal apoiava os governos estaduais sem restrições e, em troca, eles faziam uso de seus coronéis e elegiam bancadas pró-Governo Federal de forma que nem o Governo Federal, nem os governos estaduais, enfrentassem qualquer tipo de oposição.

da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional. (PAIVA, 1987, p.127)

Nesse contexto, surgem as primeiras discussões a respeito da educação rural. Mas, discussões limitadas, que se referem a uma preocupação de fixar o homem ao campo, na tentativa de combater o problema migratório. Não levando em consideração as particularidades da população rural, às suas dificuldades, e nem em relação à dívida histórica com as populações camponesas.

A educação popular no Brasil ganha muita força no início dos anos 1960, com vários movimentos ligados à cultura popular, que nascem das preocupações dos intelectuais, políticos, estudantes e com a participação da massa, a partir de diversos movimentos sociais. O governo brasileiro passa a utilizar a educação rural como uma arma contra o êxodo rural, fato que acontecia devido às péssimas condições de vida das populações do campo. Em relação a esses movimentos de cultura popular, Assunção e Brandão afirmam que:

A proposta dos movimentos de cultura popular (MCPs) do Brasil dos primeiros anos da década de 1960 inovou, de uma maneira ativa e politicamente motivada, o sentido original da própria ideia de *cultura*. Ideias de pensadores como Antônio Gramsci estavam ali presentes. A *Cultura Popular* deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias *culturas dos trabalhadores* e outros sujeitos sociais. (ASSUNÇÃO; BRANDÃO, 2009, p. 49, grifos dos autores).

Nesse contexto surgem os movimentos em defesa da educação popular, apoiados por educadores e estudantes de Univer-

sidades, movimentos religiosos, partidos políticos de esquerda, movimentos de luta em defesa da Reforma Agrária, com o objetivo de estimular a participação política e os direitos à educação das camadas populares, em especial as comunidades do campo. Entre esses movimentos se destaca o MEB (Movimento de Educação de Base), criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961. O movimento teve apoio da Presidência da República, com destaque pelo convênio com o Ministério da Educação e da Cultura. De acordo com Wanderley, o MEB:

Constituiu na sequência das atividades de Educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Com apoio nestas experiências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo em plano nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o Governo Federal forneceria recursos – através de convênios com órgãos da administração federal – para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB e utilizando a rede de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Posteriormente, ampliou-se a área de ação para as áreas subdesenvolvidas do país como um todo, e o Governo Federal comprometia-se a conceder canais radiofônicos aos bispos para finalidades de educação de base, além de autorizar a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestar serviços no Movimento. (WANDERLEY, 1984, p. 48).

Nesse cenário surge Paulo Freire, intelectual marxista, católico, que ganha destaque nacionalmente trazendo um método

novo de alfabetização utilizado no município de Angicos, interior do Rio Grande do Norte. Impulsionada por Paulo Freire, passa a existir no Brasil uma campanha de alfabetização, a partir da conscientização política e do autoconhecimento do estudante e seu papel na sociedade, como sujeitos sociais e históricos.

Justamente nesse contexto, no ano de 1963, há o *I Encontro Nacional de Alfabetização*, realizado na cidade de Recife. No evento foram levantadas várias questões, como a valorização do analfabeto, como homem produtivo e capaz, a orientação dos movimentos como instrumentos de conscientização e organização política das massas e aos métodos utilizados na educação de adultos, ligando a alfabetização a sua interpretação de mundo.

Outras discussões que ganham grande destaque nesse momento estão ligadas a educação do campo⁴. Nesse período a educação rural era baseada em um modelo urbano, ou seja, a educação das populações camponesas se baseava na repetição do modelo das cidades, sem levar em consideração as particularidades, o contexto dessas populações camponesas. Portanto, a educação do campo constitui um novo paradigma educacional, que afirma um modelo de desenvolvimento sustentável do campo, e que se contrapõe ao modelo de Educação presentes em grande maioria no meio rural brasileiro. Em relação a essas origens da educação do campo, Caldart (2013, p. 71) descreve:

A educação do campo nasceu como uma mobilização pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação

⁴ A terminologia “Educação do Campo” foi criada a partir dos anos 1990, mais precisamente a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, no campus da Universidade de Brasília (UnB). No contexto dos anos 1960, era utilizado o termo Educação Rural.

das lutas do sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistência de inúmeras comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade.

Todos esses avanços, porém, são barrados com o golpe militar de 31 de março de 1964, quando é instituída a ditadura civil-militar (1964-1985). Durante esse período, a Educação volta-se a um ensino profissionalizante, formador de mão de obra. Em relação a esse período, Saviani (2008, p. 295) destaca que os interesses dos governos militares estão voltados para a “profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional”.

Portanto, com o golpe retrocedem as lutas pela educação popular. O governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo muito pontual de redução de analfabetismo, esvaziando todo o conteúdo formativo humanístico de educação popular, e enfatizando a formação técnica-profissional para o trabalho simples, utilizando-se de métodos de alfabetização de eficácia limitada.

A partir da redemocratização (1985) ganham espaço novamente as discussões acerca da educação popular e mobilizações pela criação de políticas públicas voltadas a área. Como por exemplo, conferências nacionais por uma educação do campo, e os movimentos em prol da aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre 1988 e 1996. A respeito da importância da educação do campo, Caldart (2013, p. 64) afirma:

Nessa trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser um dever. Se queremos novas relações de produção do campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessa transformação.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores, essas discussões se intensificam e são colocadas em prática. Neste governo são criadas várias políticas públicas voltadas à educação popular, buscando articulação da relação Educação e trabalho. Dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2006, mostravam que 1.641.940 jovens do campo (26,16%) não concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental. Enquanto que para jovens das cidades, uma média de 18% e 30% respectivamente não concluíram os dois seguimentos do Ensino Fundamental. É justamente nesse contexto que ocorre a criação do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, no ano de 2005.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho investigativo será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa documental entendendo que o estudo envolverá fenômenos humanos com abrangência aos estímulos sociais.

A pesquisa qualitativa apresenta um diferencial, pois, trata de análises subjetivas em que o sujeito se apresenta, considerando aspectos afetivos, comportamentais, emocionais sociais e vários outros que poderão surgir durante a pesquisa, pois a

mesma não é estática, e a todo momento poderá localizar novos elementos para contribuir na pesquisa. Segundo Triviños (1987, p.187) “a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito, entendendo a realidade como construção humana.” Para estudar os fenômenos sociais, torna-se mais adequado utilizar um procedimento metodológico diferente do utilizado nas ciências naturais, de um modo geral (GOLDENBERG, 2004).

No que se refere à pesquisa documental, a mesma será realizada no principal documento governamental gerado sobre o programa, o documento do Projeto Base do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, além disso, a revisão bibliográfica, será baseada nas principais literaturas que trabalham com o tema da política ProJovem Campo – Saberes da Terra, a pedagogia da alternância e a educação popular, a educação do campo.

O Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra tem suas raízes no Projeto Piloto Saberes da Terra, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2005, e implantado no biênio 2005-2006. Nesse período, seu objetivo foi conferir certificação em nível fundamental e qualificação profissional a 5.000 agricultores familiares em 12 estados, nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

O Programa é uma política pública voltada para a educação no campo, que surge das lutas de movimentos sociais, como o dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e das comunidades camponesas. O Programa tem como objetivo a escolarização de jovens agricultores (as) familiares, com faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, em nível de ensino fundamental, na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado a qualificação social e profissional.

Segundo o Ministério da Educação (2009), o Programa representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e social, destinando-se a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência dos jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino. Segundo Fernandes e Bastiani e, o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra:

apresenta-se como inovador por tratar de uma política nacional de escolarização de jovens e em específico de jovens agricultores/as articulando a formação intelectual e social ao fortalecimento da agricultura familiar, o propósito do programa é reconhecer as escolas do campo como locais de formação intelectual, social e profissional, de discussão e valorização da história das comunidades campestinas, partindo desse pressuposto propondo um currículo que valorize suas essências e vivências intrínsecas na cultura campestina. Dessa forma, o Programa se institucionaliza como uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo, potencializando suas ações no desenvolvimento sustentável e solidário dos núcleos familiares e comunidades campestinas por meio de atividades curriculares e pedagógicas. Para o Programa é fundamental que o currículo das escolas do campo evidencie nas práticas escolares uma afinidade de ideias com movimentos sociais, movimentos sindicais do campo, cooperativas representativas e associações, para que seus discursos e suas estratégias políticas pedagógicas sejam

fortalecidas, todo o processo educativo ganha mais consistência quando a comunidade e suas entidades se envolvem. (FERNANDES; BASTIANI, 2013, p. 7).

O Projovem Campo – Saberes da Terra foi organizado a partir de duas políticas de Estado: a Política Nacional de Juventude e a Política de Educação do Campo, em uma ação integrada com o Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Como resultado desse processo, o programa passou a atender 19 estados da federação.

Em relação a essa ampliação, se tratando de um programa voltado para a juventude do campo, Oliveira (2008) entende que está relacionado a um reconhecimento da importância da agricultura familiar, por parte do Governo Federal.

Nessa perspectiva de reconhecimento e valorização da agricultura familiar, a metodologia, o currículo e o fazer pedagógico do programa, tem como eixo articulador a agricultura familiar e a sustentabilidade. Em relação ao eixo articulador, o MEC certifica que:

Dada a sua vitalidade para garantir a qualidade de vida dos povos do campo, das águas e das florestas, a Agricultura Familiar torna-se eixo articulador no processo educacional do Projovem Campo – Saberes da Terra simbioticamente integrada ao desenvolvimento sustentável. Ela representa a base do fazer pedagógico, do currículo e da metodologia do Programa, centrada na formação dos jovens agricultores com vistas à construção de um novo projeto de educação e sociedade do campo, voltado para o aprendizado e

multiplicação de conceitos, princípios e práticas necessárias à construção de um país que, socializando o trabalho, garanta os direitos, promova a solidariedade e distribua os resultados da produção coletiva, rumo a crescente eliminação das desigualdades, preconceitos e injustiças (BRASIL, 2009, p. 19).

Portanto, o Programa surge voltado para a educação do campo, atendendo diversas realidades do campo: comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, pequenos agricultores e assentamentos.

O currículo do Programa se vincula aos movimentos sociais e sindicais no campo para maior envolvimento não só dos estudantes, mas também de toda a comunidade com o Programa. O currículo do Programa está fundamentado no eixo integrador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que se articula a cinco eixos temáticos: Agricultura Familiar; Etnia, Cultura, Identidade, Gênero e Geração; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária, Cidadania, Organização social e Políticas Públicas; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial.

Esses eixos temáticos trazem conhecimentos da formação profissional para subsidiar e contextualizar o trabalho com os conteúdos das quatro áreas do Ensino Fundamental: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias. Além disso, os eixos temáticos levam em consideração a realidade e os saberes dos envolvidos no programa juntamente com as quatro áreas do Ensino Fundamental citadas – o que para Paulo Freire é de grande importância: o respeito aos saberes dos educandos. De acordo com o autor, é dever da Educação:

Não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1997, p. 31-32).

No que se refere à qualificação profissional, para o seu bom funcionamento são necessárias atividades relacionadas à agroecologia e à produção rural familiar assumida como arco ocupacional do Programa. Os alunos serão estimulados a desenvolver atividades que compreendam Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Aquicultura, Agroindústria, de acordo com a realidade e a cultura local. A figura 1 representa a organização curricular do Projovem Campo – Saberes da Terra.



Figura 1

Organização curricular do Projovem Campo – Saberes da Terra.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2008, p.51)

A partir da Organização curricular do Programa, percebe-se o intuito de aproximar e integrar os eixos temáticos Educação e Trabalho. Essa integração é realizada por meio da pedagogia da alternância, que é dividida em dois tempos: O Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). O tema da pedagogia da alternância é fortemente estudado por um conjunto de pesquisadores da Educação do Campo, e será discutido em subsequência.

A pedagogia da alternância: aproximações entre educação e trabalho

A pedagogia da alternância surgiu em uma comunidade rural da França, em meados de 1930. A partir da união e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores com o objetivo de educar seus filhos a partir de uma formação técnica e uma formação geral. Segundo Moura:

Auxiliados por um padre católico, l'Abbé Granereau, os agricultores organizaram um modelo de escola que tinha como objetivo pedagógico a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica em um centro de formação. A experiência piloto atendeu, inicialmente, apenas cinco jovens com idades entre 13 e 15 anos, que passavam três semanas em sua propriedade e uma semana internados nas dependências da Igreja. No período de internato, os jovens faziam um curso de agricultura por correspondência e recebiam formação geral, humana e cristã, orientados por um padre. Ao retornarem para casa, desempenharam trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade; ao final das três semanas, retornavam para o regime de internato e, assim, periodicamente iam alternando os espaços de formação. Nasceu assim, a peda-

gogia da alternância, onde se alternam tempos-lugares de aprendizado. (MOURA, 2011, p. 9)

Essa primeira experiência de pedagogia faz sucesso, expande a outras regiões camponesas da França, e passa a ser chamada de *Maison Familiale Rurale* (MFR) e a primeira escola recebe o nome de *Maison Familiale* de Lanzun, ou seja, Casa Familiar de Lanzun.

Vale a pena destacar que, os fundadores das primeiras casas família agrícola, não tinham uma base do modelo de escola que queriam formar e nem formação pedagógica, muito menos se basearam em uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Segundo Gimonet (2007, p. 23). A pedagogia da alternância não foi gerada a partir de teorias, foi criada empiricamente, por meio da invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação.

No entanto, vários autores, como Gimonet (1999), Azevedo (1998) e Nawroski (2010), identificam, nesse início do modelo da pedagogia da alternância, abordagens conceituais de pedagogos e pensadores de cunho progressistas.

O modelo de alternância se multiplica pela França e pela Europa, chegando à Itália. Posteriormente, veio para a América do Sul, no Caribe, na Ásia, na África, no Canadá. Chega ao Brasil no início da década de 1960, período em que as lutas e discussões a respeito da educação popular e progressista estavam em alta. O movimento chega ao Estado do Espírito Santo, com influência das *Maisons Familiales Rurales* italianas, por iniciativa do padre italiano Humberto Pietrogrande e do filósofo italiano Paolo Nosella, com grande apoio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), organização não governamental da cidade de Anchieta e Alfredo Cha-

ves. Em relação aos primórdios das escolas Famílias Agrícolas, Nosella afirma que:

Na fase inicial, foi determinada a criação de 3 Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes. No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. (NOSELLA, 2012, p. 66).

De acordo com Ribeiro, Begnami e Barbosa (2002), a partir da experiência pioneira do Mepes, no Estado do Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas se expandem para outros estados brasileiros, como: Bahia, Minas Gerais, Ceará, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Amazonas, Pará e Rio de Janeiro. Essa expansão teve grande ligação com a pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas a Igreja Católica.

No caso do ProJovem Campo – Saberes da Terra, o mesmo segue a pedagogia da alternância que se aproxima ao modelo das EFAS. O ProJovem segue a alternância a partir de dois tempos que se complementam: O Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Segundo o Documento Base do ProJovem Campo – Saberes da Terra, a pedagogia da alternância:

É operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado por movimentos sociais

como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade, por articular o aprendizado escolar com as vivências produtivas das populações do campo. (BRASIL, 2009, p. 14)

De acordo com o Documento Base do ProJovem Campo – Saberes da Terra, o Tempo Escola:

Corresponde ao período em que o/a educando/a permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em atividade grupal, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, planejando, pesquisando, debatendo, e interagindo com os demais, com a mediação e orientação da equipe de educadores. Neste período, são desenvolvidas aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos dos eixos temáticos, planejada a execução de projetos-pesquisa que serão desenvolvidos em suas propriedades, realizadas atividades de acolhimento e organização grupal, planos de pesquisas, círculos de cultura e diálogos, trabalhos em grupos, entre outras atividades pedagógicas. (BRASIL, 2009, p.15).

Portanto, o tempo-escola é o período em que os educandos estão na escola. Nesse período são realizadas propostas de aprendizagens sobre os saberes científicos, planejada a execução de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos nas comunidades dos alunos, e realizados os círculos de cultura. Ou seja, o tempo-escola é marcado pelo diálogo, o planejamento das atividades parte do diálogo entre os educadores e os educandos a partir dos círculos de cultura, prática criada e estabelecida por Paulo Freire. De acordo com Coelho, o diálogo em Paulo Freire:

Constrói uma educação libertadora, não imposta, e não domesticadora. Na escala de importância, o diálogo em sua obra, é ponto fundante e primordial, comparando ao ar que respiramos. Somente o diálogo será também um gerador de vida e de possibilidades de novos tempos, novos ares e de mais humanização, de homens, mulheres livres, engajados na vida e pela vida. (COELHO, 2011, p. 9).

Em relação aos círculos de cultura, Coelho afirma que:

A proposta de Freire com a criação dos Círculos de Cultura que, na verdade, foi sempre além dos métodos educacionais tradicionais, revelando uma concepção de mundo, objetivando substituir a aula bancária, já partia, desde o seu nascedouro, até pela organização curricular, para a facilitação e provocação do diálogo – um momento de denunciar aquilo que impede a humanização e realização do ser humano. Aí, constrói-se o lugar de aprendizado mútuo e de permanente diálogo. (COELHO, 2011, p. 9).

Portanto, o diálogo a partir dos círculos de cultura, é importante ferramenta para uma educação humana e dialógica, rompendo com os métodos tradicionais.

Já o tempo-comunidade se refere ao:

Período em que o estudante, tendo problematizado e confrontado no tempo-escola os conhecimentos que trouxe de casa, é motivado a promover e compartilhar na família os resultados, impressões e eventuais conclusões desde confronto e problematização. Esta motivação e partilha também, em alguns momentos, será promovida com a comunidade ou nas instâncias de participação social e de

classe. No tempo-comunidade o estudante desenvolverá pesquisas, projetos, atividades grupais, entre outras atividades, com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as. (BRASIL, 2009, p. 16).

No tempo-comunidade serão desenvolvidas, principalmente, pesquisas, projetos e visitas de estudo. Ou seja, nesse período o educando coloca em prática várias questões discutidas no tempo-escola. Em relação à carga horária dos tempos dentro do Programa ProJovem Campo, o tempo-escola corresponde a 1.800 horas de atividades, e o tempo-comunidade corresponde a 600 horas, totalizando uma carga horária de 2.400 horas, que deverão ser cumpridas em dois anos.

Portanto, o tempo-escola e o tempo-comunidade utilizados no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, contribuem para a aproximação entre educação e trabalho. Sendo a educação fortemente representada no tempo-escola e no tempo-comunidade, e o trabalho também representado nos dois momentos, destacando-se fortemente no tempo-comunidade, na qual o educando rural coloca em prática os seus saberes no mundo do trabalho da sua comunidade.

Considerações finais

Levando em consideração o trabalho exposto, entende-se o Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra como uma política, no conjunto de outras políticas de Educação do Campo, para a juventude rural, desenvolvidas a partir da década de 1980. O Programa surge das lutas dos povos do campo, tendo alianças com partidos de esquerda e a movimentos de educação popular com base no pensamento de Paulo Freire. É um trabalho que se desenvolveu com as experiências e lutas por Educação

a partir das décadas de 1950, chegando a se concretizar como prática política em governos mais progressistas.

Um traço essencial dessa política é a aproximar a Educação e o Trabalho pela pedagogia da alternância. O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra faz esse papel a partir da sua organização curricular por meio da articulação dos eixos temáticos para o desenvolvimento da formação, integrando-os aos itinerários formativos da educação e ao trabalho.

As discussões aqui feitas são importantes para entendermos a necessidade de programas de qualificação social e profissional destinados a jovens e adultos que por motivos vários tiveram que parar a jornada estudantil. Desse modo, o ProJovem Campo – Saberes da Terra constituiu uma mediação, dentre outras, de elevação da escolaridade a qualificação profissional e social e o desenvolvimento da solidariedade e da cooperação. Na integração do saber vivenciado/experiência, da cultura e as particularidades dos agricultores familiares em sua trajetória, nos deparamos com as contradições do modelo de formação e de sociedade vigentes. Análises que possam explorar melhores contradições e desdobramentos para a realização de políticas como o ProJovem serão objeto de outros estudos. Para o momento, trouxemos a localização dessa política no âmbito da formação dos jovens do campo, além de sua importância muito mais como expressão das lutas e organizações sociais, do que propriamente pelos seus desdobramentos curriculares.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPTÃO, R. BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde** – Escritos sobre a Educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.
- AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo**: uma proposta educacional inovadora. Tese (Doutorado em Educação) - Unesp, Marília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeto base ProJovem Campo – Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, 2009. Disponível em: < [http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_ projetobase2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf) >
- CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 60-81, jan.-jun. 2013.
- COELHO, E. P. **Paulo Freire e o Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa em Educação**. 2011
- FERNANDES, L. P, BASTIANI, T. M. **ProJovem Campo: Saberes da Terra: desafios e perspectivas para as escolas do campo**. In: Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC), 2013, Santa Maria. Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC), 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro:

- Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. Leitura).
- GIMONET, J, C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MOURA, R, C, A. **Pedagogia da alternância:** limites e perspectivas do ProJovem Campo em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3423/1/texto%20completo.pdf> Acesso em: 10 dez. 2020.
- NAWROSKI, A. **Pedagogia da Alternância:** Caminhos Teóricos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.
- NOSELLA, P. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p. (Educação do campo. Diálogos interculturais).
- PAIVA, V, P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola – Ibrades, 1987.
- RIBEIRO, S, S.; BEGNAMI, J, B, Willer (Orgs.). **Escola Família Agrícola:** prazer em conhecer, alegria em conviver. Belo Horizonte: AMEFA; CTA-ZM; Anchieta, ES: UNEFAB, 2002.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez. 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Secad). Projeto Base

- PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA: Programa Nacional de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) familiares. Brasília: 2009.
- TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ATUALIDADE DE GRAMSCI E A HEGEMONIA HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO¹

Jarbas Mauricio Gomes²

O termo “organização curricular”, que aparece no título, pode induzir o leitor a pensar que este texto irá se encaminhar para a análise dos currículos ou das diretrizes curriculares ao longo da história do ensino de nível médio no Brasil. No entanto, a abordagem limita-se ao campo da Filosofia e dos fundamentos teóricos e políticos, que delinham e direcionam a organização e a oferta deste nível de escolaridade em nosso país na transição para o século XXI.

Em evidência, o debate político contemporâneo. Como norte, há a busca de indícios que promovam análises mais pontuais e até mesmo mais sistemáticas e radicais sobre a organiza-

1 O texto apresenta resultados da pesquisa intitulada **A organização curricular do ensino médio: tendências históricas e perspectivas**, desenvolvida no IFAL – Campus Penedo sob a tutela do Edital n. 03 PRPI/IFAL, de 11 de maio de 2017. Agradeço PRPPI/IFAL pela concepção de bolsa de Iniciação Científica e a colaboração de Sabrina de Araújo Silva, bolsista de iniciação científica (2017-2018).

2 Graduado em Filosofia. Mestre e doutor em Educação. Tem experiência no Ensino de Filosofia na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e no Ensino Superior com ênfase para Metodologia de Pesquisa, Filosofia e História da Educação. Professor EBTT (Filosofia) no Instituto Federal de Alagoas – Campus Penedo. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL). E-mail: jarbas.gomes@ifal.edu.br

ção curricular do Ensino Médio, além das políticas brasileiras para esse nível de escolarização. Como ponto de partida, a perspectiva de que, a partir dos anos 1980, as análises da organização curricular do Ensino Médio assumiram uma posição crítica que defende a formação integral do ser humano, tendo como fundamento a teoria marxiana e, entre outros, os escritos do italiano Antonio Gramsci.

Pesquisadores como Acácia Z. Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucíola Machado e Paolo Nosella são exemplos de intelectuais cujos escritos fundamentavam-se na teoria marxiana e no princípio gramsciano da escola unitária³. Eles partem do pressuposto de que Gramsci é um referencial válido para o estudo da organização curricular do Ensino Médio e defendem, para todos, uma escola de qualidade, desinteressada no mercado de trabalho e voltada à formação geral das novas gerações. São exemplos o livro “Ensino médio: à luz de Gramsci”, de Paolo Nosella (2016) e os debates sobre a recepção de Gramsci na Educação, na coletânea “Gramsci no limiar do século XXI” (LOMBARDI; MAGALHÃES; SANTOS, 2013).

Para permanecer na seara da produção teórica brasileira publicada em livros, sem entrar na produção de artigos em periódicos, podem ser indicadas outras obras que seguem a mesma linha. Dentre elas “Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação” (RODRIGUES, 2014), “Gramsci, o Estado e a escola” (SOARES, 2000), “A escola de Gramsci” (NOSELLA, 2004), “Educação e hegemonia no pensamento de An-

³ Esse grupo de intelectuais é na realidade o conjunto dos primeiros doutores da área da Educação, egressos do primeiro curso brasileiro de Doutorado em Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e que, junto aos mestres egressos daquela instituição e também do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV) do Rio de Janeiro, tinham nas ideias de Gramsci o referencial teórico para pensar as questões da educação escolar, em especial a da organização curricular do Ensino Médio (GOMES, 2017).

tonio Gramsci” (TAVARES DE JESUS, 1989), “O pensamento e a prática escolar de Gramsci” (TAVARES DE JESUS, 1988); “Gramsci e a escola” (MOCHCOVITCH, 1988). Essas obras, em sua maioria frutos de pesquisas de mestrado ou doutorado, apresentam o pensamento educacional gramsciano e sua proposição de uma escola unitária de formação geral e humanística. Em conjunto constituem uma crítica à formação profissional aligeirada e a formação técnica na escola de nível médio.

Entretanto, existem leituras e interpretações que questionam tal posição. Se Paolo Nosella (2004; 2016) defende que o intelectual sardo combatia a formação profissional de nível médio, Dante Henrique Moura (2013), no texto “Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?”, busca em Gramsci argumentos para justificar a integração da formação profissional ao currículo do Ensino Médio como estratégia para a travessia. O autor produz uma interpretação que se contrapõe às obras mencionadas acima. Se a leitura de Moura é diferenciada daquelas tidas como mais tradicionais, existem outras que vão além.

A partir dos anos 2000, emergiu uma outra tendência que condena a influência dos escritos gramscianos sobre a organização curricular brasileira. Dessa tendência, dois exemplos podem ser apresentados:

1. As formulações de Simon Schwartzman (2016) em “Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos”. Uma parte deste texto foi reproduzida no *Simon’s site*, blog que pertence ao autor, com o título de “A reforma necessária do ensino médio: além de Gramsci” e ao longo dos tramites da promulgação da Medida Provisória 746 de 2016 na Lei 13.415/2017, que criou o “Novo Ensino Médio”, foi replicada em uma série de sítios eletrônicos;

2. As análises e proposições de Ubiratan Jorge Iorio de Souza (2016), no texto “Gramsci, Paulo Freire e a batalha da linguagem: nosso declínio começou com a deturpação das palavras”, publicado no website MisesBrasil, mantido pelo Instituto Ludwig von Mises – Brasil.

Simon Schwartzman (2016) discorda da interpretação dos pesquisadores acima mencionados. Ele entende que Gramsci é uma referência muito utilizada no Brasil, mas ressalta que a teoria gramsciana é comprometida com uma causa política e, por isso, contém limites que não se adequam a realidade nacional do início de século XXI. Para ele, Gramsci é contraditório, pois é revolucionário na política e conservador na Educação, pois defendia um modelo de escola elitista e tradicional pautada na apropriação cultural.

[...] O filósofo defendia, assim, uma escola em que os trabalhadores tivessem também acesso à cultura clássica e científica, entendendo que, dessa maneira, teriam condições de disputar a hegemonia intelectual e cultural. Gramsci é uma referência muito utilizada no Brasil e internacionalmente pelas correntes da pedagogia crítica, embora a escola que ele idealizava fosse a tradicional e conservadora, centrada na transmissão dos conhecimentos estabelecidos e oposta às concepções culturalistas e construtivistas do conhecimento [...]. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 164).

O autor defende que ao se contrapor a Gramsci, a MP 746/2016 é uma inovação na organização curricular do Ensino Médio e na oferta de formação profissional. A escola unitária “[...] baseada no estudo da filosofia, da língua e da literatura clássicas [...] se opunha à educação profissional e técnica ofe-

recida aos trabalhadores, pois a entendia como uma forma de mantê-los sob o domínio hegemônico da burguesia” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 190). Expondo a tensão ou disputas entre formação intelectual e manual e entre formação geral e profissional na organização do currículo do Ensino Médio, o autor enfatiza que no Brasil essas ideias foram utilizadas de modo corporativo por professores das instituições federais de ensino profissionalizante na luta por equiparação da carreira com a dos professores universitários.

Segundo ele, nas últimas quatro décadas, o uso instrumental e político de Gramsci e da noção de politecnia, sob o discurso da formação integral do homem, foi nefasto para a organização curricular do Ensino Médio, pois o manteve anacrônico.

[...] a origem dessa preocupação com a formação integral, aparentemente louvável e inócua, está nas notas de prisão dos anos 1920 do marxista italiano Antonio Gramsci, trazidas para o Brasil por alguns filósofos da educação e que tiveram grande penetração entre os pedagogos brasileiros [...] muita água passou debaixo da ponte dos quase cem anos desde os tempos de Gramsci. [...] a ciência e a tecnologia avançaram, os campos do saber se multiplicaram e a escola tradicional e de elite que Gramsci conheceu e pretendia corporificar e transmitir a cultura em sua mais alta expressão começou a ser transformada, abrindo espaço para as ciências naturais e para a crescente diferenciação de conteúdos dos cursos de formação. (SCHWARTZMAN, 2016, p.189-190).

Em função disso, Schwartzman (2016) propõe uma reforma do Ensino Médio para além das proposições gramscianas. Essa

tensão dialética torna evidente que os escritos gramscianos ocupam um lugar de centralidade no debate sobre a reorganização curricular do Ensino Médio no Brasil, que ocorreu nas últimas quatro décadas. Fornece ainda, um prelúdio do que serão os debates sobre a temática a serem realizados nesta década de 2020 e no trabalho de reformulação curricular e de construção dos itinerários formativos.

Essa centralidade, no entanto, não pode ser tomada de modo leviano, pois, não se deve assumir ou refutar uma concepção sem as análises devidas. As ponderações de Schwartzman (2016) buscam dados quantitativos e qualitativos sobre a realidade brasileira para demonstrar que não há mais espaço para teorias como a de Gramsci no processo de reforma do Ensino Médio. Assim, coloca a teoria gramsciana e as formulações teóricas fundamentadas nela sobre suspeição.

O texto de Ubiratan Jorge Iorio de Souza (2016) é mais radical. Além de colocar as ideias de Gramsci sob suspeição, considera que elas, assim como as ideias Paulo Freire são a causa da degradação educacional e cultural do Brasil e resultado de um processo histórico de longa data ancorado na “estratégia gramsciana” de operar uma “revolução cultural” que “vem invadindo as salas de aula”. Para Souza (2016), a ressignificação da linguagem e a “linguagem do politicamente correto” foi o caminho utilizado pela “estratégia esquerdista” como meio para a “implantação do comunismo” (no século XXI). Uma vez que esta é a estratégia proposta por Gramsci, ele deve ser combatido.

Este texto de Souza (2016) é um discurso acusatório, quase panfletário, sobre como “o gramscismo” deturpou a escola. Nele não há uma análise sistemática sobre a validade de proposições gramscianas. Elas são descartadas, ou condenadas, por questões ideológicas e políticas, afinal, Gramsci era comunista! Por isso, o autor considera, talvez *a priori*, que as proposições do italiano

fazem parte de uma conspiração que deturpa e muda o sentido das coisas para disseminar entre os brasileiros, por meio de uma estratégia nefasta, o comunismo. Em última instância, com esse tipo de construção, o autor conduz o leitor a concluir que há pesquisadores que não estão comprometidos com a qualidade Educação, mas sim com a implantação do comunismo no país.

Simon Schwartzman (2016), por sua vez, apresenta o problema da validade da teoria gramsciana como referencial teórico para a construção de um currículo escolar adequado as demandas históricas do Brasil neste início do século XXI. Essa problemática impacta diretamente sobre a formação das novas gerações e no processo de organização política, econômica e cultural do país. Em comum, as argumentações de Schwartzman e de Ubiratan J. I. de Souza (2016) afirmam que a aplicação da teoria gramsciana, entendida como gramscismo, limitou os avanços na Educação brasileira e é danosa ao Ensino Médio. Eles partem do entendimento, e difundem que a concepção gramsciana de Educação é hegemônica na organização curricular brasileira.

Dermeval Saviani (2013) contradiz essa versão. Ele explica que, nos anos 1980, assumir Gramsci como referencial teórico era um ato de resistência diante de um contexto em que as reformas educacionais exprimiam a concepção de mundo realmente hegemônica, aquela que atendia aos interesses e as demandas da organização social, política e econômica advindas de grupos e dirigentes do industrialismo.

O campo das disputas políticas, acadêmicas e científicas é contraditório. A aprovação ou não de uma lei e ou de diretrizes nacionais para o Ensino Médio representa ao mesmo tempo o exercício do poder, por meio da coerção e da imposição de uma concepção de mundo sobre o sistema educacional, como também pode significar um ato de resistência. As posições acima

apresentadas além de colocar em evidência a centralidade do pensamento de Gramsci no debate sobre as diretrizes curriculares apontam dois caminhos de ação:

- 1º. Assumir ou negar a validade do pensamento de Gramsci para a análise da organização curricular do Ensino Médio por motivos político-ideológicos, diretriz que implica aceitar qualquer uma das posições sem uma análise científica ou filosófica do problema;
- 2º. Assumir o pensamento de Gramsci como objeto de análise para verificar, do modo mais objetivo possível, a validade e atualidade de suas ideias para a organização curricular do Ensino Médio brasileiro.

O primeiro caminho deve ser refutado porque leva a equívocos e extremismos. Trilhar o segundo caminho é a iniciativa que tende a eliminar esses equívocos e nos prevenir do extremismo. Para isso, assume-se como hipótese a ser comprovada a centralidade conferida ao pensamento gramsciano no processo de debate e organização do currículo escolar do Ensino Médio na segunda metade do século XX e início do século XXI. Além disso, faz-se necessário investigar as tendências históricas de organização curricular para esse nível de ensino, possibilitando testar a validade do referencial teórico gramsciano diante das condições históricas deste início de século.

Tendências históricas na organização curricular da Educação de nível médio no Brasil: a construção de uma hegemonia

Um caminho de mapeamento dos processos de organização curricular da educação de nível médio no Brasil é observar a legislação educacional federal. Leis e Decretos são a expressão das

políticas educacionais e permite construir uma visão panorâmica sobre a construção de uma hegemonia no campo da organização curricular. Ao longo do século XX e início do XXI há um conjunto de onze dispositivos legais que tratam do ensino de nível médio (Quadro 1).

Lei	Datação	Objeto
Decreto n. 19.890	18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário
Decreto n. 21.241	4 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário e dá outras providências
Decreto-lei n. 4073	30 de janeiro de 1942	Lei orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei n. 4244	9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei n. 6141	28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei n. 9613	20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
Lei n. 4024	20 de dezembro de 1961	Fixa as diretrizes e bases da educação nacional
Lei n. 5692	11 agosto de 1971	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências
Lei n. 9394	20 de dezembro 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto n. 2208	17 abril de 1997	Regulamenta a educação profissional
Decreto n. 5154	23 de julho de 2004	Reorganiza a oferta de educação profissional

Quadro 1

Leis e Decretos federais que regulamentam a oferta do ensino de nível médio no Brasil (1930-2010).

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Este conjunto de leis forneceu o norte da organização curricular da educação de nível médio no Brasil ao longo das últimas nove décadas e, em sua maioria, tendem a oferta de uma Educação voltada a profissionalização. A elas somam-se outros dois

decretos-lei, que integram a reforma educacional levada a cabo por Gustavo Capanema na década de 1940 que são o Decreto-lei n.4048 que em janeiro de 1942 criou o Senai e o Decreto-lei n.8621 que criou o Senac em janeiro de 1946.

O Decreto n.19.890 de abril de 1931, conhecido como Lei Francisco Campos, organizou a educação escolar de nível médio em dois cursos seriados, o fundamental e o complementar. O fundamental, com cinco séries, enfatizava a formação geral com aulas de canto, desenho, física, geografia, história da civilização, história natural, matemática, português e química. Havia, ainda, aulas de francês, inglês, latim e alemão – era um currículo amplo. O curso complementar tinha duas séries e era obrigatório para o ingresso no Ensino Superior. O currículo era definido pela Lei e o estudante matriculava-se no curso complementar da área na qual almejava ingressar no Ensino Superior: Jurídica, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Arquitetura.

Art. 5º. Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias [do curso complementar]: 1º série: Latim – Litteratura – Historia da civilização – Noções de Economia e Estatistica – Biologia geral – Psychologia e Logica. 2º série: Latim – Litteratura – Geographia – Hygiene – Sociologia – Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias: 1º série: Allemão ou Inglez – Mathematica – physica – Chimica – Historia natural – Psychologia e Logica. 2º série: Allemão ou Inglez – Physica – Chimica – Historia natural - Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obligatorias: 1º série:

Mathetica – Physica – Chimica – Historia natural – Geographia e Cosmographia – Pscologia e Logica. 2º serie: Mathematica – Physica – Chimica – Historia natural – Sociologia - Desenho.

Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Sciecias e Lettras discriminará quaes as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos. (BRASIL, 1931).⁴

Destaque para o art. 8 que não determina o curso complementar a ser exigido pelos cursos superiores ligados à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O direcionamento da organização curricular dos cursos complementares para “itinerários formativos” que atendessem as demandas específicas da profissionalização de nível superior assinala a inclinação para uma concepção de ensino de nível médio como etapa do processo de profissionalização. Tendência mantida no Decreto n.21.241 de 4 de abril de 1932.

Em 1942, com o Decreto-lei n.4244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema); a educação de nível médio foi organizada em dois cursos seriados, o clássico e o científico. O currículo era dividido em três grandes áreas: a) Línguas; b) Ciência e Filosofia; e c) Artes. Como particularidade na área de línguas além do português estava previsto o ensino de latim, grego, francês, inglês e espanhol. Na área de Ciências, História e Geografia eram compostas de estudos da história local (Brasil) e geral.

A organização curricular dos cursos clássicos e científicos direciona a formação de nível médio para uma formação de caráter geral. Em ambos os cursos, a grade curricular contemplava o

⁴ Optou-se por manter a grafia original, de acordo os documentos na época da publicação.

estudo de todas as disciplinas previstas, sendo que havia maior ou menor ênfase no estudo de alguns componentes curriculares em função da modalidade do curso.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele. (BRASIL, 1942b)

Como já alertou Dermeval Saviani (2013), o conjunto de leis que integram a reforma educacional da década de 1940, implementada por Gustavo Capanema, não seguiu uma ordem lógica, mas atendeu demandas políticas. As leis que criaram o Ensino Industrial, Comercial e Agrícola promovem a expansão horizontal do ensino secundário profissionalizante. A ordem cronológica das leis indica que a organização da educação de nível médio buscou atender setores estratégicos para o desenvolvimento nacional. Na prática, a reforma Capanema estruturou o ensino secundário em dois ciclos verticais, o ginásial com quatro anos de duração e o colegial, com três anos.

Se a lei orgânica do ensino secundário, o Decreto-lei n.4244 deu os contornos de uma educação voltada para a formação geral nos cursos clássico e científico, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola sobrepuseram-se ao modelo de estudo desinteressado às demandas do sistema produtivo e

comercial. O art. 1 da Lei Orgânica do Ensino Industrial explicita essa tendência:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942a).

O ensino industrial promovia formação profissional para diferentes setores da produção, como transportes, comunicações e pesca. A mesma tendência é observável nas propostas de organização curricular dos Ensinos Comercial e Agrícola. Estas três áreas mantinham correlação com todos os níveis da escolarização, em especial com a formação de nível médio. Em cada modalidade, o curso técnico assegurava aos concluintes a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, sendo que o estudante poderia realizar toda sua formação escolar dentro de uma única modalidade, pois ofertavam cursos de formação inicial, continuada e aperfeiçoamento.

Para Saviani (2013), estas reformas eram fundamentadas em uma visão centralista, fortemente burocratizada e corporativista. Para ele, as reformas educacionais da década 1940 criaram um sistema educacional “[...] dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior [...]” (SAVIANI, 2013, p. 270). Este modelo educativo se manteve na Lei de diretrizes e bases de 1961, a Lei n.4024 (LDB) de dezembro de 1961.

A LDB 4024/61 apresentou o enxugamento da grade curricular como uma inovação. Ela unificou as Leis orgânicas do Ensino Agrícola, Comercial e Industrial colocando-os em um capítulo destinado ao Ensino Técnico. Sistematizou ainda os cursos de nível médio destinados à formação para o magistério no Ensino Primário. A dualidade, apontada por Dermeval Saviani, foi mantida, inclusive quando da implementação da Lei n.5692 de 11 de agosto de 1971 (LDB). Resultado da organização político-educacional dos governos militares, a LDB 5692/71 pouco alterou a estrutura do Ensino de Segundo Grau. Definiu, no entanto, que os currículos deveriam ter uma parte de Educação geral e outra de formação especial, que deveria predominar, e cuja definição apresentada no § 2 do art. 5 remete à profissionalização.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

A partir de então, a educação escolar de nível médio, denominada como Ensino de Segundo Grau, passou a ser voltada à “habilitação profissional”, atendendo as “necessidades do mercado de trabalho” (BRASIL, 1971). Pode-se postular que ela atendia a anseios especulativos por excedente de mão de obra qualificada, uma estratégia de diminuição dos custos com isso. Foi como fundamento teórico da oposição a esse modelo educativo que os educadores recorreram às ideias de Gramsci ao final dos anos 1970.

Esses educadores propunham uma formação humanista, tecnológica e emancipadora. Entendiam que a escolarização promovida pelo governo se limitava ao atendimento de demandas imediatas do “mercado de trabalho” e não as necessidades reais e elementares da manutenção da vida e do mundo da produção. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, com a redemocratização e a abertura política, esse movimento fez com que a Lei n.9394 de 20 de dezembro 1996 (LDB) caminhasse para uma nova direção⁵.

Ao criar o Ensino Médio, a LDB 9394/96 promoveu uma organização curricular voltada ao domínio da Ciência, desinteressada nas necessidades imediatas do mercado de trabalho. Seu princípio basilar era fornecer cultura geral para todos e prepará-los para a posterior qualificação profissional – o que demandava a construção de um currículo e de diretrizes curriculares que fossem direcionadas para tal objetivo (MOEHLECKE, 2012). É na construção dessa organização curricular da educação escolar brasileira pós-LDB de 1996 que emergem diretrizes que rememoram o pensamento gramsciano. A criação do Ensino Médio e a defesa de que todos deveriam ter acesso a cultura geral e científica indicava uma mudança de direção na organização curricular. Ainda assim, demorou mais de uma década para que componentes como Filosofia e Sociologia fossem ofertados.

Sabe-se, contudo, que nos tramites da aprovação da Lei, o projeto elaborado e proposto por educadores e pesquisadores

⁵ Embora tenha assumido os fundamentos teóricos do discurso advindo dos educadores, o texto final da lei promoveu uma estrutura que manteve meios para a preservação de interesses políticos e econômicos contrários aos pressupostos defendidos pelos educadores. Para conhecer os percursos históricos e o processo de aprovação da LDB 9394/96, recomenda-se a leitura sempre atual do livro **A lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas** de Dermeval Saviani (2019). Publicado pela primeira vez em 1997, a obra apresenta as contradições e as disputas (políticas) existentes no processo de tramitação da Lei, que impactam na redação final e na estrutura do ensino de nível médio.

da Educação foi substituído por um que atendia interesses de corporações, grupos empresariais e até religiosos (SAVIANI, 2013). Assim, houve a manutenção do Ensino Religioso e foram garantidas concessões ao sistema empresarial de Educação. Na prática, os cursos técnicos e as escolas agrotécnicas continuaram a existir e os interesses por qualificação de mão de obra manteve-se como pauta e foi objeto do Decreto n. 2208 de abril de 1997, que regulamentou a oferta da educação profissional de modo concomitante ao Ensino Médio ou como formação complementar, denominada de Pós-Médio.

A oferta de currículo generalista foi remediada pela construção de políticas voltadas à qualificação de mão de obra. O Decreto n.5154 de 23 de julho de 2004 é um exemplo. Ele regulamentou a oferta de educação profissional abrindo espaço na LDB para a criação de uma estrutura de ensino profissionalizante, que passou a concorrer com o Ensino Médio. Foi na esteira desse movimento que surgiram os cursos técnicos integrados, pensados como uma forma de resistência ao modelo hegemônico de qualificação técnica.

Nos últimos 100 anos, em apenas dois momentos ocorreram a criação de leis que direcionaram a organização curricular do ensino escolar de nível médio para uma condição de caráter mais generalista e voltado a formação cultural e humana dos estudantes. Trata-se da Lei Orgânica do Ensino Secundário, organizado pelo Decreto-lei n.4244 de 1942, e da LDB 9394/96. Ambas, no entanto, foram acompanhadas por um conjunto complementar de decretos que garantiram a oferta de formação profissional como alternativa a formação escolar de nível médio humanista de cultura geral.

Em outras palavras, sob o argumento da inclusão social das classes subalternas, elas são dirigidas para a educação profissionalizante enquanto os filhos das elites têm acesso à uma edu-

cação escolar de caráter generalista e científico. Aos filhos da classe trabalhadora, oferta-se uma educação que qualifica para a ocupação dos postos mais rudimentares dos segmentos Industrial, Comercial e Agrícola, enquanto direciona grupos sociais específicos para uma formação profissional tardia, realizada em nível superior e que forma profissionais liberais como bacharéis em Medicina, juristas, agrônomos, engenheiros civis e assim por diante.

Temos que ter clareza que a própria formação de professores ocorria na escola de nível médio, como formação técnica. Isso significa ter presente que, desde quando os grupos sociais subalternos começaram a chegar em massa nas escolas, até o final do século XX, elas foram alfabetizadas por profissionais formados nas escolas normais de nível médio. Não se coloca aqui como questionamento a qualidade destes cursos, mas a organização do sistema de ensino que direcionava os processos formativos de acordo com interesses políticos e econômicos determinados.

Pela manutenção da dualidade do sistema escolar ao longo do período em análise, a tendência histórica de ofertar educação profissional é hegemônica. As políticas curriculares buscaram atender demandas imediatas do setor produtivo, promovendo a oferta de alternativas educativas que substituem a formação escolar de nível médio pela consecução de itinerários formativos que profissionalizam o estudante e os qualificam para a ocupação de postos de trabalho subalternos e transitórios.

Gramsci: uma alternativa viável?

Se historicamente a tendência foi direcionar a formação de nível médio para a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho, ainda que sob uma aparência formal de domínio das novas técnicas e tecnologias, é hegemônica, cabe a pergunta: e agora, para onde caminhamos? Se descartamos os

referenciais teóricos que enunciam a formação integral do homem, pelo desenvolvimento intelectual e manual, quais são as perspectivas?

A resposta para questões como estas passam pelo retorno a leitura dos clássicos, dos fundamentos teóricos e filosóficos da Educação. Neste caso, é um “retorno a Gramsci”. Trata-se de um processo de aproximação pautado pelas críticas que lhes são dirigidas. Mas não será feito um trabalho elementar de refutação, que busca apontar os limites de cada crítica individualmente, argumento por argumento. Trata-se de um trabalho mais amplo, cuja finalidade é despertar no leitor a curiosidade, a vontade e a ousadia de se aproximar de autores clássicos, hoje considerados “profanos”.

Estudos sobre a Educação, feitos sob a leitura atenta dos escritos carcerários de Gramsci, em especial das notas do Caderno 12 publicadas no Brasil ao final da década de 1960 com o título de “Os intelectuais e a organização da cultura”, permitiam aos intelectuais e pesquisadores se contraporem ao movimento histórico que, segundo Dermeval Saviani (2013), ofertava modelos de educação diferenciados para grupos sociais distintos. Foi assim que as ideias do filósofo italiano Antonio Gramsci fizeram parte da fundamentação da defesa de modelo de organização curricular que a partir da LDB 9394/96 ficou conhecido como Ensino Médio.

O modelo de educação de nível médio postulado pela LDB 9394/96 rompeu, ao menos no papel, com a dicotomia entre o ensino profissionalizante e formação propedêutica. Ao propor uma formação geral para todos, a LDB criou condições para que a classe trabalhadora vislumbrasse a possibilidade de que seus filhos também poderiam ser engenheiros, advogados, médicos, agrônomos e professores. Mas, esse se mostrou um processo lento e gradual.

A defesa desse modelo educativo parece estar ancorada nos princípios filosóficos e políticos defendidos por Gramsci: uma escola única para todos, com um currículo voltado aos estudos clássicos, ao domínio da Ciência e da Cultura geral. Proposição construída sobre a análise da realidade italiana do início do século XX, uma antítese ao sistema educacional que promovia a formação profissional em detrimento da formação geral.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A denúncia de que as escolas profissionais degradavam a formação cultural dos italianos é seguida de uma contraproposta. Gramsci defendia que a educação escolar devia permitir o domínio dos fundamentos das diferentes ciências, das teorias sociais e políticas e da leitura da história para que, mais do que operários qualificados, formasse cidadãos com o domínio técnico das condições necessárias ao exercício da política e do governo.

Assim, as classes subalternas não seriam reféns da perpetuação do poder político retido nas mãos dos homens preparados, daqueles que vinham de famílias com tradição política. Ele questionava a defesa e a apresentação das escolas profissionais como um meio democrático de inserção das novas gerações no mundo do trabalho. Para ele, esse modelo dualista, que atendia a interesses imediatos, deveria ser revisto.

[...] Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

No debate brasileiro contemporâneo, os defensores da criação no “Novo Ensino Médio” parecem promover um modelo de Educação que multiplica as escolas profissionais para atender os interesses práticos e imediatos. Apresentam a profissionalização precoce como um modelo inovador e criticam a perspectiva de formação geral, de domínio da Cultura e dos fundamentos da Política (SCHWARTZMAN, 2016; SOUZA, 2016).

Para Gramsci, esse tipo de concepção educativa tende a cristalizar e aprofundar as diferenças sociais. Em oposição, propõe que a educação escolar deveria ser um instrumento para superar as diferenças sociais, para criar uma base social comum de cunho humanista que valorize por igual formação intelectual e manual.

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Os princípios da escola unitária estão ancorados em uma concepção de mundo que concebe o homem como produtor da própria existência. Ou seja, na noção de trabalho e não de empregabilidade e produção industrial conforme se construiu a sociedade contemporânea, na qual a manutenção da existência não está em primeiro plano, mas como uma decorrência dos esforços para a manutenção dos mercados.

A escola de Gramsci tem como proposta conduzir a criança em seu amadurecimento e desenvolver a autonomia e as capacidades intelectuais e inventivas. Ele não era alheio aos problemas econômicos que atingiam as famílias desfavorecidas ou em condição de vulnerabilidade. Ao contrário, mediante a constatação de que crianças, adolescentes e jovens trabalham em condições sub-humanas para contribuir economicamente na manutenção da família, propõe que o Estado assuma as despesas de Educação. Por isso defendia a fixação da idade escolar obrigatória e o aporte governamental para que os estudantes pudessem permanecer na escola.

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que

hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci concebia a escola de nível médio como um momento de autoconhecimento e apropriação da disciplina de estudos, base para a profissionalização e especialização posteriores. Para ele, a escolha da área na qual se profissionalizar e especializar é resultado do conhecimento de si, da sociedade, Ciências e mundo produtivo.

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de carácter científico (estudos universitários), seja de carácter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). (GRAMSCI, 2001, p. 39).

A educação escolar de nível médio, na visão gramsciana, deveria superar o modelo histórico de intelectual e sedimentar uma nova intelectualidade, fundamentada em um modelo de organização social e política onde o trabalho profissional não se coloque como um empecilho para o exercício da política. A educação escolar é entendida como um meio para formar o novo intelectual, capaz de ser um especialista e ainda assim atuar como um dirigente.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’, já

que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político). (GRAMSCI, 2001. p. 53).

O novo intelectual não é portador de uma cultura pedante. É dotado de uma formação inicial ampla e sólida que lhe permite avançar a elevados graus de especialização. É um intelectual pensado para um novo contexto histórico, um intelectual do século XXI que, com o domínio da Ciência e de suas técnicas, é apto a desenvolver e produzir novas tecnologias ao mesmo tempo em que é capaz de formular uma concepção de mundo de caráter humanista e histórico.

Os fundamentos identificados e apresentados, não corroboram a crítica dirigida a Gramsci. Ao menos em tese, a escola unitária encaminha-se em uma direção diferente daquela que os críticos apontam. Inclusive, defende a disciplina, o efetivo aprendizado e domínio da linguagem e da matemática com antecedência de quase um século. Mas não se limita a isso, defende o domínio da Ciência, da Filosofia e delas da política e da capacidade de governar.

Conclusão

Enquanto tese ou antítese, entende-se que as críticas de Simon Schwartzman (2016) e Ubiratan Jorge Iorio de Souza (2016) ao sistema educacional brasileiro são válidas. Pois, quem não deseja uma escola que ensine os estudantes a ler, escrever e interpretar, a calcular, dimensionar e projetar? Isso parece ser um consenso. Mas um olhar em perspectiva histórica para o sistema educacional brasileiro contradiz os argumentos dos autores e fornece indícios de que, nele, o nível médio tendeu

hegemonicamente para a profissionalização dos grupos sociais subalternos e que, na prática, o “Novo Ensino Médio” substancialmente não é novo.

Tampouco é inovador, pois retoma a tendência de uma formação profissional estabelecida com base em itinerários formativos. Outro limite é que o “Novo Ensino Médio” é pensado para atender a uma demanda do momento pré-definida. Os autores pensam a qualidade do ensino pela sua eficácia prática qualificação de mão de obra e inserção no mercado de trabalho.

Gramsci caminhou em uma direção contrária. Defendia que o nível médio deveria permitir aos estudantes conhecer seus anseios e desejos, conhecer o mundo produtivo e as áreas das Ciências para, então, definir em qual se especializar e atuar profissionalmente. Na prática, o modelo defendido atualmente não olha para as novas gerações e seus anseios, mas sim para o modelo econômico vigente e as suas demandas e, para atendê-las, propõem o sacrifício de parte da nova geração que deve abrir mão de seus anseios e sonhos por uma ação pragmática de inserção no mercado de trabalho.

Inserido em uma sociedade de capitalismo industrial e de especulação financeira, cujo sistema político era regido por grupos sociais cristalizados no poder, passava de geração em geração e era exercido por homens qualificados por tradição familiar, Gramsci propôs um modelo educativo que rompia com a dualidade sedimentada na sociedade de seu tempo. É um ensino desinteressado nas demandas econômicas, com um currículo centrado no domínio da Ciência, da Filosofia, da Linguagem e da Cultura geral, na formação e emancipação humana voltada para a formação de um intelectual capaz de se moldar aos tempos futuros e a um mundo em rápida transformação.

Essas proposições contrastam com as críticas à influência gramsciana na organização curricular do Ensino Médio no Bra-

sil. Em um momento em que a profissionalização é apresentada como uma inovação, Gramsci, por se contrapor a esse modelo, é um referencial atual. Para além disso, no Brasil, ao longo do século XX, a Filosofia e as Ciências Sociais estiveram afastadas dos currículos escolares de nível médio e, após um breve flerte neste início de século, agora, no início da década de 2020, as Ciências Humanas e Sociais foram praticamente removidas do currículo escolar de nível médio. E ainda há que se ter cuidado, porque, em favor de uma concepção religiosa de mundo, a tendência é remover também as Ciências Naturais. Afinal, do ponto de vista do mercado, e do senso comum, esses saberes são inúteis.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm >. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, DF. Senado Federal, 1942a. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del407>.3.htm >. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, DF. Senado Federal, 1942b. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF. Senado Federal 1931. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/>

- decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html >. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, DF. Senado Federal, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html> >. Acesso em: 10 dez. 2020.
- GOMES, Jarbas Maurício. **A presença das ideias de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)**. 2017. 1 v. 293 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. (Org.). **Gramsci no Limiar do Século XXI**. Campinas: Librum Editora, 2013.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58. jan.-abr. 2012.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720. jul.-set. 2013.

- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. São Paulo: Alínea, 2016.
- RODRIGUES, Joeline. **Gramsci: educação, escola e formação – Caminhos para a emancipação humana**. Curitiba: Appris, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- SOUZA, Ubiratan Jorge Iorio. de. **Gramsci, Paulo Freire e a batalha da linguagem: nosso declínio começou com a deturpação das palavras**. Instituto Ludwig von Mises – Brasil. São Paulo. Seção Artigos, 2016. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2574>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- TAVARES DE JESUS, Antonio. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.
- TAVARES DE JESUS, Antonio. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.

5

DISCURSOS OFICIAIS SOBRE AS LEIS 5.692/1971 E 13.415/17: A DEFESA E MANUTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL¹.

André Randazzo Ortega²

Joana D'Arc Germano Hollerbach³

Cecília Carmanini de Mello⁴

Nesse capítulo temos por objetivo analisar os discursos oficiais produzidos pelo Estado acerca de duas políticas educacionais de grande envergadura para o Ensi-

1 Este capítulo, com publicação prevista para a **Revista Educação Por Escrito**, contém resultados parciais do projeto de pesquisa “Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário acerca da reforma do ensino médio consubstanciada na Lei 13.415/17”. O projeto contou com bolsa de Iniciação Científica pela Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

2 Bacharelado em Filosofia. Licenciado em História. Fundador e ex-membro da ConHis, empresa júnior de História da UFV, a terceira empresa júnior do ramo no Brasil, na qual exerceu o cargo de diretor de Gestão de Projetos durante a gestão de 2017-2018 e assessor de Gestão de Projetos na gestão 2018-2019. Tem interesse em estudos na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: história da educação brasileira e políticas públicas educacionais. Professor da rede privada de ensino em Sorocaba (SP). E-mail: andreortega10@gmail.com

3 Graduada em Administração. Licenciada em História. Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, ensino de história, políticas públicas para a educação básica, trabalho e educação. E-mail: joana.germano@ufv.br

4 Licenciada em História. Mestre em Educação. Áreas de interesse: História da América, História da Educação, Políticas Públicas para a Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio. Professora designada da rede pública de Minas Gerais. E-mail: cecilia.mello@ufv.br

no Médio no Brasil. A primeira a Lei 5.692/1971, a “reforma educacional da ditadura”, que tornou compulsória a profissionalização em todo o Segundo Grau de ensino no país. A segunda, a Lei 13.415/17, a mais recente política pública educacional de grande escala no Brasil, cujos pressupostos alteram praticamente todo o funcionamento do Ensino Médio em curto, médio e longo prazo. Estas leis foram selecionadas para nosso recorte por suas semelhanças no tocante ao tratamento e aos discursos produzidos pelos respectivos governos em cada uma delas, como veremos nas páginas subsequentes.

Para a consecução de nosso objetivo, utilizamos a técnica da análise documental apresentada por José Paulo Netto (2011, p.25-26) ao explicar o método de Marx, recolhendo os dados necessários para conduzir nossa investigação a partir de registros oficiais escritos e audiovisuais produzidos pelo Estado em ambos os casos. Em seguida, fazemo-nos valer de suporte bibliográfico que se ampara nos principais eixos do materialismo histórico dialético que, como nos dizem Nosella e Buffa: “investiga a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a instituição escolar que cria.” (2009, p.79). Sendo assim, precisamos entender, desde o princípio, que os registros oficiais e as políticas sobre as quais lançamos questionamentos estão inseridos no contexto da sociedade capitalista e que, por definição, terão funcionamentos e dinâmicas intrinsecamente relacionadas a este sistema. Diante disso, iniciamos nossa argumentação discorrendo sobre a premissa que adotamos para o entendimento da Educação no sistema capitalista.

Em sua obra “A educação para além do capital”, István Mészáros nos dá a justa ideia sobre a educação e seu papel no sistema sob domínio do capital. Diz-nos o autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35) (grifo dos autores)

A assertiva de Mészáros está em íntima relação com os pressupostos de Louis Althusser em seu “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”. Partindo de célebre citação de Marx, Althusser infere que uma formação social, no caso o capitalismo, deve, “ao mesmo tempo em que produz, reproduzir as condições necessárias de sua produção, o que inclui as forças produtivas e as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1974, p.10-11). Para o autor, o Estado utiliza-se de seus aparelhos ideológicos, sendo o sistema escolar um deles, para a elaboração/inculcação da ideologia dominante, ou seja, a ideologia do sistema capitalista.

Os aparelhos ideológicos do Estado têm como aspecto principal, mas não exclusivo, a elaboração e a inculcação ideológicas. Seu papel mais importante é o de manter coesão e unidade social a fim de garantir a reprodução das condições sociais de produção. É nesse sentido que, através dos aparelhos ideológicos, a ideologia dominante “cimenta” a sociedade. Mirian Jorge Warde, ao concluir seu livro “Educação e Estrutura Social – A profissionalização em questão” constata que:

[...] nas sociedades de classe sob domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos da classe dominante [...] [e] que a educa-

ção brasileira – tal como ela se dá na escola – está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes. (WARDE,1979, p. 89).

No contexto escolar da sociedade capitalista, sendo presente a intenção do Estado em promover uma Educação a serviço do grande capital e dos interesses das elites dominantes e dirigentes, a educação profissional ocupa lugar de destaque para a consecução destes objetivos. Sobre este tipo de formação, devemos tecer breves considerações imediatas.

Segundo Kuenzer (2009), a proposta de Ensino Médio e de Ensino Profissional no Brasil se constituiu historicamente como uma proposta dual, na qual ficaram marcadas as trajetórias acadêmicas de duas classes sociais distintas. Em outras palavras temos, de um lado, a trajetória destinada aos filhos das elites, que sempre apontou para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior e para a formação visando os cargos dirigentes do setor produtivo, sendo estes os de melhor remuneração, e, de outro, a formação restrita para o trabalho, destinada aos filhos da classe trabalhadora, que tem como uma de suas consequências a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho em funções periféricas na dinâmica do setor produtivo.

Nessas condições, o primeiro grupo tem acesso aos conhecimentos e culturas historicamente construídos pela humanidade, enquanto que o segundo recebe formação mínima, voltada para seu enquadramento às demandas do grande capital por mão de obra e por sua reprodução. Ao mesmo tempo, entendemos que as raízes dessa dualidade estão intrinsecamente relacionadas às próprias características da sociedade brasileira marcada pelo desenvolvimento desigual das diferentes regiões do país, pelas claras divisões entre as classes dominantes e dominadas e pelas mais diversas disparidades socioeconômicas.

Como veremos, a profissionalização de nível médio proposta tanto pela Lei 5.692/1971 está longe de se configurar como uma formação ampla e unificadora e que mesmo a proposta da 13.415/17 mantém, de acordo com Oliveira (2017, p.19), “práticas que agravam a desigualdade de acesso ao conhecimento pelas diferentes classes sociais, e visam conformar o trabalhador do século XXI ao novo padrão de exploração exigido pela economia capitalista atual.”

Sob estes prismas e com o objetivo de compreender como o Estado representou os interesses do grande capital e tratou da questão da profissionalização em ambos os casos supracitados, recorreremos à consolidada bibliografia produzida sobre a Lei 5.692/1971 na tentativa de recuperar o discurso oficial produzido sobre esta política. Para ampliar nosso entendimento, lançamos luz ao Parecer nº 45, de 1972, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. Já para a Lei 13.415/17, utilizamos propagandas políticas produzidas pelo Ministério da Educação para promover a reforma, proclamada pelo discurso oficial como o “Novo Ensino Médio”.⁵

A Lei 5.692/1971 e seus desdobramentos

A reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei 5.692 de 1971 tem sido amplamente discutida em âmbito acadêmico há mais de quatro décadas. Gestada e sancionada nos tempos do “milagre econômico”⁶ e nos “anos de chumbo”⁷ da ditadu-

5 Como critério de seleção, escolhemos as propagandas disponibilizadas para acesso do grande público até o dia 07 de junho de 2017. Para nossa pesquisa, foram selecionados quatro anúncios, todos disponíveis no canal do Ministério da Educação na plataforma YouTube. Todos os conteúdos vinculados nas propagandas são de responsabilidade do MEC, e, portanto, utilizaremos esta sigla para fins de citações e referências bibliográficas.

6 O “milagre econômico brasileiro” corresponde ao período entre 1969 e 1974 em que o PIB brasileiro apresentou índices de crescimento expressivos, com taxas que ultrapassaram os 10%.

7 Os “anos de chumbo” referem-se ao período de maior repressão da ditadura civil-militar e compreendido entre os anos de 1968, à época da instituição do Ato Adicional de nº 5 e 1974, ao fim do governo do General Emílio Garrastazu Médici.

ra civil-militar (1964-1985), essa reforma “obedeceu a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importação” (KUENZER, 2009, p. 29).

A reforma da ditadura pode ser considerada ponto de maior impacto na estruturação da Educação brasileira e, especificamente, da formação técnica no nível médio, uma vez que coloca como compulsória a profissionalização em todo ensino de Segundo Grau (RAMOS, 2012, p.31-32). Kuenzer (2009) vai nos dizer que, através da profissionalização compulsória, a Lei 5.692/71 pretendeu acabar com a dualidade historicamente construída no ensino e, por conseguinte, todos teriam a mesma trajetória. A revisão bibliográfica e o estudo dos documentos oficiais produzidos sobre essa reforma nos mostram que o Estado, com efeito, apresentou-a enquanto “solução realista aos problemas da Educação brasileira, nos níveis de 1º e 2º graus, e, portanto, sendo capaz – pelos seus próprios termos – de ser efetivada” (WARDE, 1979, p. 14). O Parecer 45/1972 enfatiza este discurso ao trazê-lo para a questão da profissionalização: “enquanto a lei de 61 é omissa no que se refere à qualificação para o trabalho, a nova lei tem [...] na sua insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes” (CFE, 1972, apud WARDE, 1979, p. 18).

Não obstante, para além da apresentação da profissionalização como solução para problemas identificados nas leis anteriores, o discurso do Estado trazia ainda outros argumentos. Um primeiro era o de que a formação de técnicos era necessária pela escassez destes profissionais no mercado, aliada a antevisão de uma emergente demanda, já mencionada. O outro, de que a profissionalização do currículo serviria para evitar a “frustração dos jovens”, que, ao completarem o ensino de Segundo Grau, teoricamente não ingressariam na universidade nem no

mercado de trabalho por não possuírem habilitação profissional (RAMOS, 2012). A íntima relação estabelecida pelo Parecer 45/1972 entre a formação profissional e a satisfação dos jovens é central para o entendimento das intenções veladas da Lei 5.692/1971. Ao discorrer sobre as finalidades do Segundo Grau, os pareceristas inferem que elas devem abarcar três claras e definidas finalidades:

- a) Propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização;
 - b) qualificação para o trabalho;
 - c) preparo para o exercício consciente da cidadania.
- Não são três finalidades justapostas, mas três aspectos de uma mesma formação integral [...]. (CFE, 1972, p. 97).

Sob estes discursos, entretanto, o Estado ditatorial brasileiro engendrou uma nova perspectiva sobre o Ensino Médio: a contenção do crescente número de jovens das classes médias que passava a buscar acesso ao Ensino Superior.

Romanelli, em seu livro “História da Educação no Brasil”, afirma que o Relatório Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, ambos documentos oficiais produzidos à época,

Propugnavam por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade. A conexão que tinham em vista estabelecer entre um nível e outro não era a de integração de ambos, mas de reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo [...] com vistas a um desvio de demanda social de escola superior. (ROMANELLI, 1978, p. 234).

Oliveira, por seu turno, relata que:

No discurso da ditadura, a estrutura escolar tornar-se-ia eficaz: os “capacitados” – estudantes refinados e abastados, matriculados em escolas particulares – ficariam propensos à *continuidade* dos estudos depois do colegial; os “incapacitados” ficariam, ao contrário, na *terminalidade* mínima, com formação técnica suficiente para obter um salário-base no sistema produtivo sem jamais sonhar com o acesso ao curso superior. (OLIVEIRA, 2017, p. 23). (grifos do autor)

Kuenzer, de modo complementar, nos diz:

É importante lembrar que a essa finalidade [**a de adequação às exigências do sistema produtivo e da nova fase do desenvolvimento econômico**] se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960. (KUENZER, 2009, p. 29-30). (grifos do autor)

Em vista destas assertivas, observamos que o Estado produziu um discurso no qual associou a defesa da terminalidade dos estudos dos jovens através da profissionalização precoce com o aumento de sua satisfação destes com a experiência escolar para, assim, encobrir suas reais intenções. Identificamos que estas intenções podem ser categorizadas em três proposições mais amplas: a primeira era a de adequar o sistema escolar e fornecer a mão de obra necessária para um novo contexto de crescimento industrial; a segunda, de diminuir a demanda por vagas de Ensino Superior, ofertando uma formação que garantia a qualifica-

ção mínima exigida pelo mercado, uma vez que os técnicos não ocupariam as posições centrais do setor produtivo. A última, acrescentamos, diz respeito à função da escola no sistema capitalista de internalização dos valores e da ideologia dominante para a própria manutenção e reprodução do sistema, tal como inferimos na seção anterior. No intento de fundamentar nossa última afirmação, fazemos nossas as assertivas de Warde:

A análise dos Pareceres 45/72 e 76/75 do CFE e a contextualização da política de profissionalização de ensino de 2º grau permitiram ilustrar como o Estado, sob uma suposta tentativa de concretizar a universalidade da escola, articula mecanismos a fim de que se aprimore o funcionamento da escola no sentido das funções que lhe cabe cumprir. (WARDE, 1979, p. 89).

O governo militar tratou, portanto, de sua reforma escolar como solução para os problemas educacionais brasileiros. Ao mesmo tempo, outros objetivos foram mascarados. De uma defesa veemente à profissionalização precoce dos jovens, emergiu uma proposta de formação para o trabalho extremamente precária. A suposta demanda de técnicos não se concretizou e logo o “milagre brasileiro” caiu em descrença. O argumento de evitar a frustração dos jovens também caiu, “por não condizer com o ideal de ascensão social da classe média, o que é indicativo, inclusive, da não aceitação por parte dessas camadas da função contenedora do ensino técnico” (RAMOS, 2012, p.32). Não obstante os esforços realizados para empurrar “goela abaixo” a Lei 5.692/1971 e a defesa da política feita pelo Estado através de seus discursos, a reforma não se firmou. A Lei 7.044/1982 jogou por terra a profissionalização compulsória.

O discurso oficial e as propagandas sobre o “Novo Ensino Médio”

A reforma do “Novo Ensino Médio” tornou-se pública em 22 de setembro de 2016 e ganhou força de lei com sua publicação no Diário Oficial da União no dia 23 de setembro, como medida provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), em meio a um processo de crise democrática e tomada de assalto do poder através de um golpe parlamentar que culminou no afastamento da presidente Dilma Rousseff. Após a sua divulgação, a MP seguiu para tramitação no Congresso Nacional. As semelhanças entre a reforma da ditadura e o “Novo Ensino Médio” começam a surgir a partir daí.

A versão final da Lei n. 5.692/71, implementada de modo ideológico e impositivo, se assemelha muito, em termos de conteúdo e sentido, ao texto integrado então enviado ao Congresso. [...]. A Reforma do Ensino Médio, enviada por Michel Temer para o Congresso Nacional na forma de Medida Provisória (n. 746) em 2016, também foi posta em tramitação em regime de urgência a 22 de setembro de 2016. Aprovaram-na a 16 de fevereiro de 2017 praticamente sem nenhum recuo ante ao texto originalmente enviado pelo Planalto. (OLIVEIRA, 2017, p.25).

O “Novo Ensino Médio”, aprovado como Lei 13.415/17, determina um novo arranjo curricular para o Ensino Médio, composta por cinco itinerários formativos para além do conteúdo base definido pela Base Nacional Comum Curricular.

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, s/p).

A princípio, podemos entender que a formação profissional é apenas mais um dos itinerários que serão ofertados. Entretanto, a problemática da profissionalização deve ser posta em primeiro plano nas discussões que se ocupem sobre o “Novo Ensino Médio”. Isso se dá, em primeiro lugar, pela polêmica da formação profissional em face da dualidade estrutural historicamente identificada no Ensino Médio brasileiro, conforme já explicitamos. Em segundo lugar, por conta de uma clara tentativa do Estado em formar a mão de obra para atender os interesses do setor produtivo e do grande capital. Oliveira (2017, p. 19) vai defender a concepção da atual reforma do Ensino Médio “como a mais enfática complementação e atualização da reforma escolar da ditadura civil-militar brasileira, expressa na Lei n. 5.692 de 1971”. Para fundamentar sua argumentação, o autor lança luz à problemática da educação profissional, a tônica das duas reformas e, por conseguinte, o ponto central de interconexão entre elas.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o discurso oficial do Estado sobre Lei 13.415/17, assim como aquele produzido pelo governo militar, defende uma reforma que atende às demandas dos setores produtivos por mão de obra. A formação profissional é, nestes termos, tratada efetivamente como uma das grandes novidades do “Novo Ensino Médio”. Nas propagandas produzidas pelo Ministério da Educação, o MEC, são diversos os momentos em que esse tratamento aparece claramente:

E tem uma novidade também para quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação técnica

e profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes, quem queria uma formação técnica precisava cursar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado. Agora, a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção para o aluno concluir o ensino médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino e receber um certificado do ensino técnico. (MEC, 2017a).

Outro fato que traz à tona a intenção do estado em promover e fomentar a formação profissional é a criação do programa MedioTec, uma das primeiras medidas do governo Temer após a promulgação da MP 746. Segundo o site oficial do MEC, o programa:

[...] constitui-se numa ação de aprimoramento da oferta de cursos técnicos concomitantes para o aluno regularmente matriculado no Ensino Médio regular nas redes públicas estaduais e distrital de Educação, como uma proposta de fortalecimento de uma formação profissional com produção pedagógica específica para o público atendido e em parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais. (MEC, 2016).

Devemos notar que a parceria entre as instituições de ensino e os setores produtivos já está prevista pelo próprio MEC quando da apresentação do programa MedioTec. Esta possibilidade de parceria, e, portanto, de ingerência destes setores na educação básica, se aprofunda ainda no texto da lei do “Novo Ensino Médio”. Conforme o disposto no parágrafo 6º do artigo 4º da Lei 13.415/17 temos:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional [...] (BRASIL, 2017) (grifo dos autores).

Como vemos, para garantir a oferta da formação técnica e profissional, o Estado abre espaço para parcerias com empresas e setores privados no currículo regular do Ensino Médio, algo sem precedentes nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil em um passado recente. A brecha aqui aberta é mascarada sob o argumento da necessidade de reaproximar a vivência escolar do mundo do trabalho. Soma-se a isso o fato de que a Base Nacional Comum Curricular, documento de normatização de todo o currículo da Educação básica no país e condição *sine qua non* para a efetivação da Lei 13.415/17, foi construída mediante parcerias com grandes fundações e organizações privadas, tais como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, ao passo em que a discussão anterior iniciada ainda no governo de Dilma Rousseff referente às primeiras versões do documento, que contou com ampla participação de diversos setores da educação básica, foi desconsiderada no documento final.

Diante disso, compreendemos que a proposta do “Novo Ensino Médio” está em íntima consonância com as determinações e diretrizes do grande capital e, por consequência, dos interesses das elites dirigentes e das demandas do setor produtivo. A proposta de Ensino Profissional, tal como preconizada na Lei 13.415/17, atende às determinações no capital ao passo em que está voltada para a formação de mão de obra em larga escala, o que garantirá sua reprodução. O discurso oficial contido nas propagandas atua, por sua vez, com objetivo de emplacar a

reforma do “Novo Ensino Médio” e angariar o apoio necessário junto à população para garantir sua implantação, ao passo em que esta apresenta um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares e atende o interesse de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis (FERREIRA, 2017).

O atrelamento das políticas educacionais às demandas do setor produtivo é, pois, uma das semelhanças centrais entre a Lei 5.692/1971 e a 13.415/17 e, portanto, entre o tratamento dado pelo Estado em cada uma delas, numa tentativa de azeitar as condições de ação das políticas para atender aos interesses do capital. Não obstante, em nossa análise dos discursos oficiais engendrados em ambos os casos, percebemos a existência de outras semelhanças.

Ainda durante o processo de tramitação da MP 746/16 no poder legislativo, já se produziam as primeiras propagandas e discursos que, posteriormente, comporiam o tom central do tratamento do Estado com relação à Lei 13/415/17. Em grande medida, isso se deve às polêmicas que tomaram amplos setores da sociedade em torno do fato da reforma ter sido implementada por medida provisória. As reações foram as mais variadas. Diversos especialistas se levantaram contra a medida. “Da parte de estudantes, sobretudo secundaristas, o país assistiu a um amplo movimento de ocupação de prédios públicos. No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

O PSOL, partido de oposição ao governo Temer, moveu uma ação direta de inconstitucionalidade junto ao Ministério Público e a Procuradoria Geral da União contra a MP 746. A relatoria desta ação, de autoria do ministro Edson Fachin do Supremo Tribunal Federal, é um registro crucial para o enten-

dimento do discurso do governo nesse primeiro momento. Segundo o poder central,

[...] o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional [...] O IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. [...] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]. (BRASIL, 2016b, p. 9).

Devemos ressaltar neste trecho que, segundo o discurso oficial do Estado, a MP 746/2016 justifica-se e faz-se necessária “em face da quantidade de jovens fora da escola e do baixo desempenho dos atuais estudantes” (BRASIL, 2016b, p. 6). As propagandas oficiais sobre o “Novo Ensino Médio” reforçam este argumento. Em uma delas, temos o seguinte diálogo entre os personagens: “[...] esse Novo Ensino Médio é pra já? – Sim, não dá [...] mais para esperar! Tem muito jovem fora da escola. – É. Eu andei pesquisando, são mais de 2 milhões de jovens fora da escola.” (MEC, 2017b). Em vista disso, percebemos que, do mesmo modo que a Lei 5.692/1971, a 13.415/17, mesmo enquanto Medida Provisória 746 era tratada pelo discurso oficial como uma solução para os problemas educacionais brasileiros. O título de uma das propagandas produzidas pelo MEC é, neste aspecto, bastante sugestivo: “O Novo Ensino Médio vai Melhorar a Educação dos Jovens” (MEC, 2017a).

Outro ponto digno de nota é a preocupação do Estado com um suposto distanciamento entre as disciplinas do currículo do Ensino Médio e o mundo do trabalho, o que denota o interesse de, por meio da Lei 13.415/17, reaproximar a vivência escolar do mundo do trabalho a pretexto de desenvolver nos estudantes suas habilidades e competências bem como de adequar a escola à realidade dos estudantes. Esta associação nos leva a mais uma das semelhanças entre os discursos oficiais produzidos sobre a Lei 5.692/1971 e o “Novo Ensino Médio”, a relação estabelecida entre a satisfação dos jovens e a formação profissional.

Se, por um lado, segundo o discurso oficial, a necessidade da Lei 13.415/17 se dá pelos maus resultados dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e pela alta taxa de evasão dos jovens do Ensino Médio, por outro, segundo a mesma fonte, o novo rearranjo curricular e os itinerários formativos garantem um aumento da satisfação dos jovens com a experiência escolar. Nos dizem as propagandas: “Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo.” (MEC, 2017a); “A proposta do Novo Ensino Médio tá dando o que falar! O ensino tem tudo para ficar mais estimulante, e com mais liberdade pra gente escolher o nosso futuro.” (MEC, 2017b). Outro anúncio, por seu turno, traz o seguinte diálogo:

– Vamos lá, temos muito que estudar. Senão... – Ah, amiga eu não acho justo ser obrigada a estudar um monte de coisa que não muita ligação com o que eu desejo pro meu futuro, pra minha vida. – É cansativo mesmo, e acaba desestimulando a gente. – É, mas isso vai mudar, né? O novo ensino médio, ele tem tudo para ser mais estimulante, mais compatível com o que a gente deseja. (MEC, 2017c).

No caso específico da educação profissional, para além do tratamento desta enquanto grande novidade da nova Lei, o discurso oficial trata-a como uma possibilidade de escolha real por parte dos estudantes. Ao referir-se ao “Novo Ensino Médio” e ao MedioTec, uma das propagandas nos informa que este é um programa “para os estudantes que querem terminar o Ensino Médio e ir direto para o mercado de trabalho.” (MEC, 2017d). A Propaganda intitulada “O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade” (MEC, 2017c) traz em um dos seus diálogos: “– A gente também vai poder optar por concluir o Ensino Médio com formação técnica profissional. Pra quando terminar os estudos poder trabalhar”.

A promessa de um ensino mais estimulante vendida pelas propagandas sobre o “Novo Ensino Médio” se pauta na possibilidade de escolha dos estudantes pelos cinco itinerários formativos, o que garantiria a satisfação do jovem com a escola, uma vez que estaria de acordo com o que eles desejam para o futuro. Nossa análise evidenciou que este, sem dúvida, é o elemento central na construção discursiva das propagandas sobre o Ensino Médio. Em outras palavras, nenhum outro argumento em defesa da Lei 13.415/17 que se repita diversas propagandas analisadas é tão utilizado quanto este.

A educação profissional no Brasil, no entanto, está longe de ser uma real possibilidade de escolha. Como inferimos anteriormente, esta modalidade de formação é caracterizada pela dualidade estrutural. Sob a égide do sistema capitalista, o conhecimento e o ensino não são direitos de todos, mas sim privilégios de uma determinada classe que pode pagar por eles. No caso da escolha dos itinerários formativos, a restrição se dá em face dos graves problemas estruturais historicamente identificados na Educação. Os sistemas de ensino, reais responsáveis pelo oferecimento dos itinerários, deverão adequar essa oferta à sua

possibilidade, nivelando-a por baixo e assim reduzindo substancialmente a capacidade de escolha dos estudantes mais pobres que frequentam escolas públicas. Já aqueles que podem pagar terão garantidas suas possibilidades de escolha e o pleno acesso ao conhecimento e ao ensino dito de qualidade.

O discurso do Estado, portanto, se torna ainda mais perverso no caso da educação profissional. Através da exaltação e do fomento a essa modalidade de ensino, observamos a tentativa clara por parte das propagandas de inserção na realidade dos filhos das classes trabalhadoras, que veem na educação profissionalizante uma possibilidade de ascensão social extremamente particular, uma vez que essa formação não tem a mesma representação nas classes socialmente mais favorecidas, algo já vislumbrado à época da Lei 5.692/1971. A propaganda encontra, portanto, seu respaldo nesses interlocutores, pois, em uma sociedade capitalista e desigual como a brasileira, a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho é uma necessidade para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Não é, de fato, uma escolha, mas sim uma necessidade urgente de busca pela subsistência. Como bem ressaltou o jovem Marx, “Nossas relações em sociedade já de certo modo se iniciaram antes mesmo que nós estivéssemos em condição de determiná-las” (MARX, 1835).

Sendo assim, entendemos que a educação profissional neste moldes não interessa, com efeito, à população e sim ao grande capital e ao setor produtivo na sua demanda por mão de obra minimamente qualificada e consideravelmente disciplinada, adequada ao modelo de exploração e de extração da mais-valia.

Portanto, do mesmo modo quando da ocasião da defesa da profissionalização do Ensino Médio pelo governo militar em 1971 e da seleção dos “mais capazes”, o governo Temer produz a ideologia mascara a dualidade estrutural ao propalar a possi-

bilidade de escolha por parte do jovem pela educação profissional e associá-la com a sua satisfação.

Emerge aqui, novamente, o objetivo de redução da demanda por vagas no Ensino Superior que, tal como às vésperas da Lei 5.692/1971, cresceu substancialmente nos primeiros 15 anos do século XXI no Brasil, haja vista o aumento na oferta de cursos e vagas e o exponencial aumento de alunos matriculados no Ensino Superior, tanto particular quanto público. O alvo destas medidas é, no entanto, o Ensino Superior público. Em entrevista publicada pelo site da revista *Época*, a então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, afirma que o custo do Ensino Superior público no país é insustentável (MELLO, 2017). Esta afirmação, de uma das mais importantes figuras da pasta, responsável direta também pelo “Novo Ensino Médio”, reflete com clareza qual o tom em relação ao Ensino Superior público adotado pelo Estado no governo que tomou posse em 2016.

À guisa de conclusão: os discursos e a defesa de uma Educação a serviço do capital

Nesse texto, nossos esforços se deram na busca por um entendimento dos discursos oficiais produzidos pelo Estado em duas leis de grande impacto para a educação profissional de nível médio: A Lei 5.692/1971 e a 13.415/17. Postulando nossas principais chaves de investigação, concluímos que a construção discursiva engendrada para cada uma dessas políticas educacionais, ao seu modo: a) atendeu às determinações e demandas do grande capital e dos setores produtivos por mão de obra barata e de qualificação mínima, através de uma Educação mais técnica, que reaproxima os ambientes escolar e de trabalho, dando, inclusive, considerável abertura para a ingerência do setor privado e do grande capital em questões relativas à Educação; b)

defendeu as respectivas reformas como soluções concretas e verdadeiras para os problemas educacionais identificados no País; c) por meio do argumento da busca pela satisfação dos jovens durante a experiência escolar, fomentou e defendeu a educação profissional nos moldes exigidos pelo sistema capitalista e o setor produtivo com o intento de desviar a demanda de setores sociais médios e da classe trabalhadora por vagas no Ensino Superior.

Os resultados de nossa pesquisa aqui apresentados nos permitem pontuar a existência de diferenças na forma com a qual o discurso oficial buscou atingir estes objetivos nas duas reformas aqui estudadas. Não obstante, essas diferenças, além de bastante pontuais, se dão pela emergência de um novo tipo de exploração e de trabalhador exigidos pelo sistema capitalista em 2017 em face daquele de 1971. Kuenzer nos diz que no regime de acumulação flexível de capital, vigente nos dias atuais, a

[...] aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. (KUENZER, 2017, p. 338-339)

É nesse sentido que podemos concordar com a tese de Oliveira (2017) de que a Lei 13.415/17 é na realidade uma atualização da Lei 5.692/1971. No intento de reforçar esta ideia e

contribuir para o entendimento do fenômeno que se tornou a odisseia do “Novo Ensino Médio”, acrescentamos que o tratamento dado pelo Estado e os discursos construídos com relação à Lei 13.415/17 nada mais são do que a atualização daqueles produzidos para a reforma da ditadura, só que agora para um novo contexto político, econômico e social. Por trás da roupagem moderna e acessível que marca as propagandas do “Novo Ensino Médio”, está presente, no entanto, a mesma ideologia dos “generais educadores” de 1971. “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

Nos termos apresentados pelos discursos oficiais, a profissionalização de nível médio surge como positivo avanço e novidade no objetivo de aumentar a satisfação dos jovens com a experiência escolar ao passo em que, supostamente, aproxima-a da realidade desses últimos. Entretanto, tal como proposta pelas duas leis, a formação profissional reforça os objetivos da Educação na organização social capitalista, a internalização de valores sociais dominantes e padrões de comportamento que conformam o trabalhador ao *status quo* de exploração e miséria ao qual a classe trabalhadora esteve historicamente submetida.

O Estado brasileiro, portanto, representou o interesse do grande capital e dos setores produtivos ao engendrar discursos oficiais em defesa das Leis 5.692/1971 e 13.415/17, num esforço para garantir o terreno favorável à sua implantação. Em ambas as situações, os governos construíram falácias argumentativas, manipularam, inverteram e até mesmo ignoraram questões históricas, desigualdades e problemas estruturais que marcam a Educação brasileira desde a sua origem, num sentido diametralmente oposto da busca pelo Ensino Básico de qualidade socialmente referenciada. Ao contrário, se ocuparam somente na

defesa de uma proposta educacional a serviço do capital, corrigindo-a de tempos em tempos para adequá-la ao novo contexto de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Publicado no **Diário Oficial da União** em 23 de setembro de 2016. 2016a. Disponível em: < <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> >. Acesso em: 02 mai. 2018.
- BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da República. Nº 313893/2016 – AsJConst/SAJ/PGR. Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso. Relatório: Ministro Edson Fachin. 2016b. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5599-reforma-ensino-medio.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2018.
- BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm >. Acesso em: 02 mai. 2018.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 45/72. In: WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutural social: A profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & sociedade** (Impresso), v. 38, p. 293-308, 2017.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & sociedade** (Impresso), v. 38, p. 287-292, 2017.

- KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- KUENZER, Acacia Zeneida (org.) Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & sociedade** (Impresso), v. 38, p. 331-354, 2017.
- MARX, Karl. **Reflexões de um jovem sobre a escolha de uma profissão**. 1835. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/marx/1835/08/16.htm> >. Acesso em: 01 out. 2020.
- MELLO, Gabriela. Custeio de ensino superior público é insustentável, diz secretária-executiva do MEC. **Época Negócios**. Disponível em: < <https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2017/09/epoca-negocios-custeio-de-ensino-superior-publico-e-insustentavel-diz-secretaria-executiva-do-mec.html> >. Acesso em: 05 maio 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O novo ensino médio vai melhorar a educação dos jovens! 2017a. (2min). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY >. Acesso em: 23 abr. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Com o novo ensino médio você pode decidir o seu futuro! 2017b. (2min). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q> >. Acesso em: 05 maio 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O novo ensino médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade! 2017c. (2min). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk&t=4s >. Acesso em: 02 mai. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MedioTec – Sala de Informática. 2017d. (1min 39s). Disponível em: < <https://www>.

- youtube.com/watch?v=5L7khOdTeig >. Acesso em: 05 mai. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MedioTec – Apresentação. 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/mediotec> >. Acesso em: 01 mai. 2018.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**, v. 9, p. 19-39, 2017.
- RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-1973**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

6

REFORMAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR: COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS E A CRISE DOS EXCEDENTES¹

Joana D'Arc Germano Hollerbach²

Neste capítulo, discutiremos como o Estado brasileiro administrou a crise da Educação nos anos 1960 e 1970, no que se refere ao contingente de jovens que deixava o Ensino Secundário e engrossava as fileiras de candidatos aos cursos superiores, gerando um número de excedentes que trazia reivindicações perturbadoras à ordem nacional. Entendemos que a História pode nos auxiliar na compreensão das relações estabelecidas no passado, assim como aquelas que estabelecemos no presente, razão pela qual buscamos na história da Educação aspectos pouco explorados da legislação educacional referente ao ensino de grau médio³. É o caso dos colégios universitários.

¹ Este capítulo foi publicado originariamente na Revista HISTEDBR On-line, v. 19, 2019.

² Graduada em Administração. Licenciada em História. Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da Educação, ensino de história, políticas públicas para a Educação Básica, trabalho e Educação. E-mail: joana.germano@ufv.br

³ A Lei 4.024/61 trazia o título VII – Da Educação de Grau Médio, e nesse, o Capítulo I – Do Ensino Médio, que, em seu artigo 34 definia que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, 1961).

A partir da década de 1960, a Educação no Brasil sofreu as injunções que antecederam o regime militar, quando da tentativa de implantação de políticas mais democráticas, especialmente as propostas por João Goulart (expressas na Lei 4.024/061), e as mudanças do regime propriamente dito, visando à adequação aos ideais repressores do governo. Após a implantação do regime militar, a Educação foi um espaço especial de regulação. De acordo com Warde:

O aparelho escolar sofreu uma série de interferências depois de '64 com vistas a adaptá-lo às novas exigências político-ideológicas. As duas interferências mais significativas foram a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Ensino de 1.º e 2.º graus (1971).

Essas medidas fazem parte de um *continuum* de estudos⁴ que começaram a ser elaborados desde o primeiro governo militar. Não são, esses estudos, estranhos aos acordos de cooperação firmados entre MEC e USAID, cujos produtos, entre outros, são os ginásios orientados para o trabalho e o modelo de universidade que é absorvida na Reforma de '68. (WARDE, 1979, p. 76, grifo no original).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a criação dos colégios universitários, permitida pela Lei 4.024/1961, a Reforma Universitária, que propunha a implantação de um Ciclo Básico pelas universidades, e a Lei 5.692, de 1971, que abordava sobre a profissionalização compulsória no Segundo Grau.

Com o advento do regime militar, de toda a reformulação do Ensino Superior imposta pelo regime e da proposta de refor-

⁴ Entre esses estudos, são destacados pela autora o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

ma do Ensino de Segundo Grau, a função dos colégios universitários passou a ser dispensada. A administração do contingente de jovens que buscavam o Ensino Superior passou a ser, ainda que em tese, regulada pela formação no Segundo Grau.

Os colégios universitários: uma porta para o Ensino Superior?

O projeto de uma lei que abarcasse toda a Educação nacional, pioneiro na História da Educação brasileira, foi discutido ao longo de treze anos com muitas discussões, dissensões e arranjos políticos. Nesse contexto, a proposta de criação de colégios universitários, com o objetivo de preparar jovens estudantes para o vestibular, não foi uma questão menos controversa, entre tantas outras. Apesar das poucas referências na bibliografia que discute o trâmite da Lei 4.024/61, alguns autores trataram dessa questão.

A primeira versão do projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional era clara no que dizia respeito aos objetivos dos colégios universitários. Nessa primeira versão, foi proposta a criação de colégios universitários, inclusive em escolas de nível secundário, mas para atender aos egressos desse nível de escolarização. Admitia-se oficialmente, assim, a existência dos excedentes, candidatos aos cursos superiores. Tinha a seguinte redação:

Título VIII

Do Colégio Universitário

Art. 36 – O colégio universitário **destina-se a alunos que, havendo concluído o ciclo colegial, ou o curso técnico, ou o de escola normal**, pretendem ingressar em escola superior.

Parágrafo Único – Os cursos do colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais,

funcionarão anexos ás escolas superiores e, **por exceção, junto a estabelecimentos de ensino secundário**, que apresentam condições satisfatórias, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 37 – As condições de matrícula, o currículo e o regime de aulas e de exames do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada escola superior, em que venha a funcionar o colégio, ou aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, quando este funcione **junto à escola secundária**, devendo, em qualquer dos casos, figurar entre aquelas condições a capacidade do candidato, apurada em **concurso de admissão**, de redigir corretamente na língua vernácula.

§ 1.º - O currículo do colégio universitário constará de quatro a seis disciplinas [...]. (BARROS, 1960, p.479, grifos nossos).

A polémica estava posta. As críticas a essa alternativa foram contundentes, mesmo antes da aprovação da lei. A questão do currículo não era consensual, trazendo à tona o problema da formação restrita para o ingresso numa ou noutra instituição de Ensino Superior, descuidando-se assim da formação geral do estudante. Percebe-se, pela polémica em torno do projeto, o incomodo que a dualidade estrutural do ensino secundário representava. A distinção entre a formação dada aos estudantes que teriam acesso aos cursos superiores e aquela destinada aos que seriam conduzidos aos cursos técnicos era contestada. Na aceção de Villalobos a reforma curricular proposta no projeto de lei constituía um problema, pois:

[...] ao restringir o número de disciplinas no segundo ciclo e ao reduzir o terceiro ciclo a uma espécie de ‘cursinho’ pre-

paratório. [...] prevaleceu, acreditamos, o ponto de vista de que o ginásio e sobretudo o colégio devem servir exclusivamente ao objetivo do ingresso nos cursos superiores técnico-profissionais, e na prática, o que deverá ocorrer, será a **redução do cursinho ao restritamente exigido pelos programas dos vestibulares desta ou daquela Faculdade**. Descura-se assim a questão do preparo geral indispensável, para quantos pretendam cursar qualquer escola superior, o que implica o estudo de disciplinas que eventualmente não se situam entre as exigidas para o ingresso nas diversas faculdades. A transformação do segundo ciclo em ‘cursinho’, nada mais faz do que consagrar uma situação condenável existente, onde os propósitos formadores que o ensino secundário deveria ter são inteiramente sacrificados pelo desejo imediatista de se obter o preparo específico e restrito para o efeito de ingresso numa faculdade. (VILLALOBOS, 1960, p.397-398, grifos nossos).

Nota-se que a característica propedêutica da formação no nível secundário estava presente, sem que, contudo, houvesse uma problematização da exclusão de tantos jovens da escola. Apesar de incômodo, o problema da dualidade estrutural da escola não era (nem veio a ser) objeto de discussão. O modelo de escola conservadora, excludente e privatista permaneceu na lei e na prática.

No substitutivo de 1959, apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda, o artigo 35 traz a seguinte redação: “Todos os cursos do ensino secundário terão a duração de três anos, **acrescidos de um ano de articulação, denominado pré-universitário**, para os que se destinam aos cursos superiores” (BARROS, 1960, p.510, grifos da autora). Nessa versão o art. 37 tem outra redação, que trata das discipli-

nas obrigatórias para o Ensino Secundário, e não há nenhuma referência aos colégios universitários. Todavia, a ideia da preparação para o vestibular continuava presente. Uma certeza permanecia: o jovem que concluía o Ensino Secundário não teria acesso imediato ao Ensino Superior, se assim o quisesse. A concorrência deixaria de fora os menos aptos. A preparação em cursinhos pré-vestibulares era uma alternativa.

A mesma ideia é sugerida no substitutivo apresentado pela Confederação Nacional da Indústria ao Senado no artigo 35, parágrafo único: “os estabelecimentos de ensino superior poderão instituir cursos propedêuticos, nos quais se ministre o ensino da última série do curso colegial” (BARROS, 1960, p.571). Ao cabo da discussão parlamentar sobre a nova lei, a redação final do Projeto n.º 2.222-C, de 1957, trouxe a seguinte proposição no art. 79, do capítulo II – Das Universidades:

Art. 79 [...]

§ 3º A universidade *pode instituir* colégios universitários **destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial**. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio. (BARROS, 1960, p.539, grifos da autora).

Essa redação foi mantida no texto aprovado pela Lei 4.024, de dezembro de 1961. No artigo 46, em seu parágrafo 2.º, havia também a seguinte determinação: “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, e compreenderá,

no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, **podendo ser ministrada em colégios universitários**” (BRASIL, 1961, grifos da autora). Estavam autorizados os colégios universitários.

Para a localização dos colégios criados entre 1961 e 1969 (Quadro 1), buscamos informações nos portais eletrônicos das universidades federais e estaduais, citações em teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e teses e dissertações divulgadas nos portais eletrônicos dos programas de Pós-Graduação em Educação. Foram localizados seis colégios universitários, criados nas seguintes universidades:

	Vinculação	Data da criação	Situação em 2015
1	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) ⁱ	1965	Colégio de Aplicação ⁱⁱ a partir de 2001 ⁱⁱⁱ
2	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1968	Em 1972, passou a ofertar as três séries do segundo grau e foi convertido em Colégio de Aplicação em 1980 (SANTOS, 2004).
3	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Não há referência à data de criação	Extinto em 1969 ^{iv}
4	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Não há referência à data de criação	Citado no Parecer 693/1969, da CESu, não indica data de extinção. (BRASIL, 1969d)
5	Universidade Federal de Minas Gerais	1964	Extinto em 1970 (COLARES, 1989).
6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Não há referência à data de criação	Citado no Parecer 584/1969 da CESu; não há indicação da data de extinção (BRASIL, 1969c).

Quadro 1

Colégios universitários, segundo a vinculação institucional e o período de vigência

Fonte: Organizado pela autora.

A criação de colégios universitários prevaleceu até 1968, quando o artigo 79, da Lei 4.024, foi revogado pelo artigo 19, do Decreto-Lei 464, de fevereiro de 1969. A oferta da terceira série do ciclo colegial foi suprimida pela Lei 5.692/1971 que revogou o artigo 46 da Lei 4.024/61.

No Parecer n.º 693/1969, a Câmara do Ensino Superior (CESu), do Conselho Federal de Educação (CFE), analisando o Estatuto submetido à apreciação daquele Conselho, recomendava que “caberia talvez à Universidade Federal Rural de Pernambuco reexaminar o problema da conveniência ou não de continuar mantendo o Colégio Universitário, diante das ponderações feitas [...]”. Nas ponderações havia a indicação de que os colégios universitários não mais caberiam nas universidades após a promulgação do Decreto-Lei 464/1969, que, em seu artigo 5.º, instituía os ciclos básicos nos cursos superiores. Segundo o relator, D. Luciano Duarte,

A revogação do art. 79 §3.º, da L.D.B. foi motivada pelo fato de que o Colégio Universitário parece não ter mais lugar na Universidade brasileira reformada. Por um lado, o ciclo básico, tal como está definido no art. 5.º do Decreto-lei 464, de 11-2-1969, tendo como funções: a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular

I A Universidade Rural do Estado de Minas Gerais foi federalizada em 1969, convertendo-se em Universidade Federal de Viçosa.

II A criação dos ginásios de aplicação, depois convertidos em Colégios de Aplicação, foi instituída pelo Decreto-Lei 9.053/46, que previa a criação de escolas vinculadas às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em razão de sua função de formação de professores. Esses colégios seriam os espaços de aplicação da teoria e formação prática dos futuros docentes. Nem todos os Colégios Universitários se converteram em Colégios de Aplicação.

III O COLUNI foi convertido em Colégio de Aplicação, conforme decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da UFV, na 367a. Reunião, ocorrida em 06/03/2001. Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/CEPE367.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

IV Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/ctur/nossa-historia/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

lar, na formação de alunos; b) orientação para escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores. (BRASIL, 1969d)

Na análise do relator, os colégios universitários foram esvaziados de sua função,— preparar os jovens egressos do Ensino Secundário para os cursos superiores. Não foi localizado outro documento que indicasse até quando o Colégio Universitário da UFRPE existiu. O portal eletrônico da Instituição não cita o colégio.

No mesmo sentido, o Parecer 584/1969, da CESu, através do voto de seu relator Raymundo Moniz de Aragão, sugere que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) suprima de seu Estatuto o Colégio Universitário, orientando que “A Seção II, do Capítulo IV, título III, que trata do Colégio Universitário e Colégios Técnicos é de ser supresso uma vez que a revogação do art. 87, da L.D.B., não mais autoriza a Universidade a mantê-los” (BRASIL, 1969c). Não encontramos evidências de até quando o colégio funcionou na UFRN.

O Colégio Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é citado no portal eletrônico do Colégio Técnico da UFRRJ, no qual é indicado apenas o ano de sua extinção, 1969. Aqui vamos nos ater, portanto, a três deles: o Colégio Universitário da então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) o Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, e o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, por terem sido aqueles sobre os quais encontramos informações mais detalhadas.

O Colégio Universitário da UREMG

A discussão sobre a criação do Colégio Universitário remonta ao ano de 1962. Na ata da reunião do Conselho Universitário da

UREMG, do dia 02/10/1962, o Conselho delibera por solicitar ao Governo do Estado de Minas Gerais a adequação às mudanças advindas da Lei 4.024/1961, especialmente o que dizia respeito à criação de um colégio universitário (ATA CONSU 94, 1962).

Inicialmente houve a sugestão para a coexistência do Colégio Agrícola que já funcionava vinculado à UREMG e o Colégio Universitário, a ser criado. Entretanto, por questões de restrição orçamentária a proposta que prevaleceu foi a de extinção do Colégio Agrícola e criação do Colégio Universitário, nos moldes da Lei 4.024/61. O Colégio Universitário (Coluni) foi criado, em março de 1965, pelo Conselho Universitário da então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (ATA CONSU 113, 1965).

O Coluni iniciou suas atividades em instalações improvisadas, recebendo a primeira turma em março de 1966. A seleção dos estudantes candidatos era feita a partir de prova que abarcava o conteúdo do primeiro e do segundo ano do ciclo colegial. As aulas eram ministradas por professores dos diversos departamentos da UREMG, e por monitores, alunos dos cursos de graduação.

A procura pelo colégio transcendia os limites de Viçosa. Há registros de candidatos vindos de todos os estados do país e cartas ao diretor mostram como as famílias ansiavam por uma vaga para seus filhos. A entrada no Coluni representava um passo rumo ao curso de Agronomia, o mais importante à época, ofertado pela UREMG.

Após a federalização, o que ocorreu durante o regime militar, em 1969, as alterações na constituição do Coluni foram poucas. O Decreto-Lei 464/1969, que proibia a criação de novos colégios universitários não causou impacto no funcionamento do colégio. Em 1971, o advento da Lei 5.692/1971, que proibia a oferta da terceira série do Segundo Grau pelos colégios universitários, suscitou na direção do colégio a necessidade de adequação do regimento interno às novas determinações legais.

Uma proposta de novo regimento foi elaborada naquele mesmo ano, entretanto, esse novo documento não fazia menção à profissionalização prevista na nova lei, nem ampliava a oferta de vagas a outras séries do Segundo Grau, como ocorreu em outros colégios universitários (COLÉGIO..., 1971). O regimento proposto só foi aprovado pelas instâncias superiores em 1981, quando foi aprovada a ampliação da oferta para a primeira e segunda série do segundo grau, para 1982 (COLÉGIO [...] 1980). Em 2001 o Coluni se converteu em Colégio de Aplicação.

O Colégio Universitário da UFMG

A experiência mineira antecedeu a Lei 4.204/61. Entre 1936 e 1946 já havia sido realizado um curso preparatório para o ingresso nos cursos superiores da então Universidade de Minas Gerais⁵:

Durante dois anos, o candidato fazia o chamado Curso Anexo ou Colégio Universitário, oferecido pelas faculdades e escolas separadamente, e, só então, se submetia ao concurso vestibular. Criado em 1936, o Colégio Universitário possuía quatro seções: Pré-Jurídica, Pré-Médica, Pré-Politécnica e Pré-Odontológica e Farmacêutica. A experiência, que funcionou até 1943, tinha, segundo o professor Fernando Correia Dias, a finalidade de “suprir as calamitosas deficiências dos cursos secundários”. (UFMG-DIVERSA, 2007)⁶

⁵ De acordo com a página oficial da Instituição na internet, a Universidade de Minas Gerais (UMG) foi federalizada em 1949, vindo a ser nomeada Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1965. (PIMENTA, 1985, p.17).

⁶ Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931, determinava que o ensino secundário seria cursado em dois cursos seriados, o fundamental e o complementar, sendo este último direcionado conforme o curso superior desejado pelo estudante, sendo ofertado, separadamente, para atender aos cursos Jurídico, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Arquitetura ou os cursos da Faculdade de Educação.

Nos anos 1960, outra versão foi consolidada. O Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, nos moldes do § 3.º, do artigo 79, da Lei 4024/61, foi fundado no dia 2 de abril de 1965. Sua criação se deu no contexto da reforma institucional proposta pelo então Reitor Prof. Aluísio Pimenta, que tinha por meta, além da implantação do Colégio Universitário, “criar um Conselho de Pesquisa que deveria incentivar o progresso da Ciência procurando, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento endógeno de nossa tecnologia de base, e canalizar para a universidade recursos adicionais necessários à consecução desse objetivo” (PIMENTA, 1985, p.24). A assistência estudantil também compunha o plano de metas do Reitor. Todavia, afirma o então reitor Aluísio Pimenta:

A criação do *Colégio Universitário* foi nossa primeira e exemplar experiência de reforma. Foi composta uma comissão de planejamento que elaborou um projeto e tão logo concluído seu trabalho, ato contínuo, tornou-se realidade. No primeiro semestre de 1965 estava em funcionamento e alcançou, é consenso entre todos os que o conheceram e avaliaram, rendimento de alto padrão. (PIMENTA, 1985, p.54, grifos do autor, como no original).

O Colégio Universitário da UFMG teve sede própria desde a sua fundação, cumprindo papel importante numa reforma universitária, idealizada pelo então Reitor Aluísio Pimenta, segundo quem “o colégio foi a semente da reforma” (PIMENTA, 1985, p. 56). Guardando em sua constituição um representante de cada departamento, o Colégio Universitário iria congrega e tornar unitário o todo heterogêneo que era a Universidade de Minas Gerais. Segundo o autor, as dissensões internas seriam superadas em prol do trabalho conjunto a ser realizado no Co-

légio. Essa união seria, então, expandida para outros trabalhos, tornando o ideal de universidade possível naquela instituição.

A criação do Colégio Universitário foi uma ação estratégica do projeto de reforma do reitor Aluísio Pimenta, sendo que o “projeto do Colégio Universitário, além de não ferir nenhum dos interesses constituídos, possibilitava a reunião de pessoas-chave em torno de uma tarefa concreta, facilitando novo sistema de alianças capaz de minar algumas resistências existentes” (COLLARES, 1989, p. 169). As aulas foram ministradas por docentes das diversas unidades universitárias, o que possibilitou a aglutinação de forças políticas necessárias ao projeto da reforma universitária proposta pelo referido reitor. Collares (1989, p. 172) afirma que os documentos oficiais levavam a crer que, do ponto de vista pedagógico

o Colégio Universitário não foi pensado como curso pré-vestibular, mas como uma experiência pedagógica que permitiria o amadurecimento do aluno, preparando-o para realizar o curso superior em melhores condições de desenvolvimento (intelectual, social, cultural).

Todavia, o argumento da defasagem dos alunos egressos do curso secundário também fomentou a ideia. Antes mesmo da prerrogativa posta pela Lei 4.024/61, o assunto já era debatido na UFMG, posto que a dificuldade trazida pelos estudantes do curso secundário impactava sua formação nos cursos superiores ofertados pela Instituição.

De acordo com Collares, o trabalho desenvolvido pelo Colégio Universitário da UFMG tinha um público específico. Segundo a autora, o Colégio “dirigia-se a uma clientela altamente selecionada, portanto, de elite, destacando-se seus alunos nos cursos superiores, tanto pelo desempenho intelectual quanto

pela capacidade de iniciativa e participação na vida estudantil” (COLLARES, 1989, p.177-178).

Considerando o caráter democrático declarado pela proposta do então reitor, o professor Aluísio Pimenta, percebemos, ao analisar as afirmações de Collares (1989), a distância entre o público buscado pelo Colégio e a realidade a que se prendia o jovem brasileiro daquele momento. A já declarada defasagem de formação no Ensino Secundário afastava a maior parte dos egressos do Ensino Médio das vagas ofertadas pelo Colégio Universitário, reforçando assim uma realidade desigual e a dualidade histórica da educação de nível médio no Brasil. A Universidade Federal de Minas Gerais não fugiu à regra.

O Colégio Universitário da UFMG, bem como a proposta de modernização do reitor foram atropelados pelo governo militar. Ao término do mandato de Aluísio Pimenta, em 1967, seu nome novamente compôs a lista tríplice encaminhada à Presidência da República, juntamente com os nomes dos professores Hélio de Sena Figueiredo e Gerson de Britto Mello Boson. Foi nomeado o professor Gerson de Britto a partir de fevereiro de 1967, a despeito da indicação preferencial do nome do ex-reitor Aluísio Pimenta pela comunidade acadêmica (COLLARES, 1989).

O professor Aluísio Pimenta foi aposentado compulsoriamente e cassado pelo Ato Institucional n.º 5. As atividades do Colégio Universitário foram encerradas naquela Instituição em 1970: “Aos amigos tudo, aos inimigos, a lei⁷.”

7 A autoria dessa frase é incerta. Há quem afirme ter sido dita por Arthur Bernardes, Getúlio Vargas e até Maquiavel.

O Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) também registra a existência de um Colégio Universitário nos moldes da Lei 4.024/61. Criado em 1968, pelo Conselho Diretor dessa Instituição, seu objetivo principal era a preparação de jovens para o ingresso no Ensino Superior, especialmente aqueles jovens que tinham parentesco com os servidores da UFMA (SANTOS, 2004). Em sua tese de doutoramento, Santos afirma:

[...] a criação do Colégio Universitário (1968), no bojo das transformações pelas quais passava o setor educacional no país, não se deu somente para beneficiar o contingente populacional de baixa renda. Ao contrário, foi criado com o objetivo de preparar os alunos da 3.^a série do 2.^o grau, filhos e parentes de funcionários, para ingressarem no ensino superior e, em algumas áreas, dando-lhes orientação adequada para que fizessem uma opção profissional para o 3.^o grau. Na realidade, o Colégio Universitário começou a funcionar com caráter experimental, com poucas turmas – 2 ou 3 – e para uma clientela especial, pois se tratava de filhos e parentes de servidores da UFMA. (SANTOS, 2004, p.65).⁸

Com as discussões e alterações impostas pela reforma universitária e pela Lei 5.692/1971, que propunha a profissionalização no segundo grau, o colégio na UFMA sofreu alterações em sua estrutura curricular e administrativa. A partir de 1972, passou a ofertar as três séries do Segundo Grau, expandindo o atendimento para o Primeiro Grau em 1980, após convênio firmado com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Atualmente, como colégio de aplicação, mantém a mesma no-

⁸ A autora não esclarece como essa orientação profissional ocorria.

menclatura – Colun, e oferta, para além do Ensino Fundamental e Médio, cursos técnicos com habilitações em Meio Ambiente, Enfermagem e Administração (COLUN, 2015).

A Reforma Universitária e a Lei 5.692/1971: uma encruzilhada para o Ensino Superior

O Brasil, no início dos anos 1960, acumulava várias mudanças de ordem econômica que exigiam um novo perfil de formação profissional. O esgotamento do modelo de economia que sustentava o país desde o período da colonização – agricultura de exportação – já não atendia às novas configurações da economia mundial, na qual o Brasil se inseria periféricamente. A industrialização batia às portas desde os anos 1950, depois que a indústria de base se tornou um componente importante na economia nacional (WARDE, 1979).

Nesse contexto, a dinâmica de exploração dos trabalhadores, aliada à sua exclusão crescente dos processos decisórios na sociedade brasileira, criava um clima de instabilidade. A mobilização de alguns setores da sociedade buscava uma alternativa para os problemas que vinham sendo enfrentados pelos trabalhadores. Alguns segmentos se organizavam em busca de maiores direitos com apoio de políticos e de alguns governantes. Os reflexos dessas demandas ecoavam nas propostas do poder executivo nacional. Na avaliação de Warde:

Foram feitas duas tentativas nos governos de J. Quadros e J. Goulart no sentido de corrigir as distorções estruturais do país, sob o modelo nacionalista de desenvolvimento e sob a intenção de recuperar e redefinir a aliança de classes. Entretanto, as medidas “revolucionárias” apreçadas por Goulart, nos últimos meses do seu governo foram insuficientemente assustadoras para a burguesia que já vinha

num processo crescente de abandono daqueles princípios ideológicos que foram o elo da sua aliança com o operariado industrial. (WARDE, 1979, p.69).

A reforma universitária foi implantada nas universidades brasileiras com a promulgação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua relação com a escola de nível médio.

Outros dois ordenamentos legais complementaram de maneira especial a reforma: o Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969 que, entre outras coisas, institui o primeiro ciclo (também chamado “Ciclo Básico”), que seria comum a todos os cursos superiores; e o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia o que seriam infrações no âmbito das universidades e suas respectivas penalizações, para julgamento de atos suspeitos de estudantes e professores do Ensino Público e Privado (BRASIL, 1969b). Esse último compunha o quadro de repressão que culminou no Ato Institucional n.º 5.

Discutida por vários setores da sociedade, desde meados dos anos 1930, a reforma foi incorporada pelo governo militar para conter a demanda reprimida por vagas no Ensino Superior (CUNHA, 1983). O sistema de cátedras vitalícias, a divisão por unidades que não se relacionavam nem se articulavam na produção do conhecimento, muito menos na formação técnica, e o fim do regime seriado eram alguns dos pontos defendidos por estudantes e professores naquele momento (GERMANO, 2011). Para a compreensão do objeto aqui estudado, dois aspectos são destacados: a questão do acesso aos cursos superiores (a demanda reprimida) e o primeiro ciclo de estudos⁹.

⁹ Para maior aprofundamento na análise da reforma universitária de 1968, ver Cunha (1985; 1988), Germano (2011) e Warde (1979).

Equacionar o acesso aos cursos superiores era urgente e necessário do ponto de vista econômico e ideológico. O aumento progressivo da população das grandes cidades, mas não menos daquelas de menor porte, a expansão da indústria e a mecanização dos processos de produção agrícola levavam à necessidade de ampliação dos processos de formação escolar que culminavam no Ensino Superior. Soma-se também a incorporação de novos cargos na burocracia do Estado para atendimento das necessidades da economia renovada (CUNHA, 1988).

Esse cenário, à primeira vista promissor, não lançou reflexos no financiamento das universidades, que se viam cada vez mais sem condições de atendimento da demanda por mais vagas que crescia a cada ano, especialmente nos cursos mais concorridos, Medicina e Engenharia. A figura do excedente passou a perturbar o sono de muitos – candidatos e administradores, públicos e privados. A matrícula obrigatória dos excedentes onerava as instituições públicas, que, sem o respectivo aporte de verbas adicionais, se viam às voltas com orçamentos insuficientes para os gastos ordinários. Essa quebra no orçamento prejudicava a qualidade dos cursos e a formação dos estudantes.

O exame vestibular era, então, o portal de entrada para o Ensino Superior e, ao mesmo tempo, o regulador desse acesso.¹⁰ Desde 1911, com a Reforma Rivadavia, o vestibular passou a ser o fiel da balança a definir quem teria acesso ao Ensino Superior ou não. Todavia, a figura do candidato excedente criava um constrangimento legal que trazia sérios problemas às instituições de ensino. Isso porque havia aprovação para os candidatos

10 Foi criado em 1911, pelo Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecido posteriormente por Lei Orgânica Rivadavia Correia. Antes disso, os exames eram feitos de forma isolada, pelo Colégio Pedro II, ou por instituições credenciadas, por disciplina ou integralmente, da forma mais conveniente ao candidato.

que alcançavam nota igual ou superior a cinco, induzindo à interpretação de direito à vaga (CUNHA, 1988).

Assim, fazia-se urgente regular a concorrência e a entrada nos cursos superiores, sem o trauma do excedente. A alternativa posta pela reforma universitária foi a unificação do vestibular e o ingresso por classificação, impostos pela Lei 5.540/1968.

O aumento da demanda por vagas no Ensino Superior exigia um aumento do financiamento que concorria com o dos outros níveis de escolarização. Com as mudanças implementadas pela lei, esses custos seriam diluídos nas instituições, com medidas como a matrícula por disciplina e a organização por departamentos. Dessa forma, turmas ociosas abrigariam estudantes de vários cursos, gerando uma economia de escala de professores, espaço físico e material.

A organização dos estudos em Ciclo Básico e profissional no Ensino Superior compõe a proposta de otimização dos recursos e contenção da demanda por vagas. A constatação de que havia uma deficiência na formação dos candidatos justificava a criação do Ciclo Básico. De acordo com o Decreto-Lei 464/1969, o Ciclo Básico de estudos tinha por objetivo “a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular, na formação de alunos; b) orientação para escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores” (BRASIL, 1969a).

Haveria, assim, a possibilidade de cursos menos concorridos serem frequentados por estudantes que não lograssem classificação para outros mais concorridos (CUNHA, 1988). Na avaliação dos representantes do CFE, o Ciclo Básico substituiu a proposta do colégio universitário, na medida em que supria as carências dos alunos egressos de um ensino colegial precário. No nosso entendimento, essa justificativa não procede, haja vista que o objetivo do colégio universitário era preparar para o vestibular, mas, ainda assim, o candidato deveria se submeter

à seleção. O Ciclo Básico seria frequentado por estudantes já selecionados pelo vestibular.

Os inúmeros egressos dos cursos superiores, todavia, não encontravam no mercado de trabalho colocação compatível com a formação universitária, gerando uma crise educacional. Os gastos com uma formação de nível superior se perdiam no mercado de trabalho, que não absorvia todos os egressos. É um desempregado com curso superior tornava-se um peso morto na economia do país (CUNHA, 1988).

Era necessário conciliar a formação da mão de obra e as demandas do mercado de trabalho, de modo a garantir o andamento da economia sem prejuízo com a formação de excedentes, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. A profissionalização do nível médio, proposta na Lei 5.692/1971, três anos depois da Reforma Universitária, veio compor a estratégia de contenção dos excedentes. Dizia a lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º [...]

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (BRASIL, 1971).

O significado dos termos “habilitação” e “qualificação” para o trabalho, bem como outros aspectos da lei, ensejaram longas discussões e análises por parte dos especialistas do Ministério da Educação. Vários documentos subsidiaram a interpretação

da lei, já controversa desde a sua promulgação. Os pareceres n.º 45/1972 e 76/1975 são os mais citados¹¹. As grandes questões que cercavam a lei eram: quem seria profissionalizado? Quem (e como) cumpriria a lei?

A questão da necessidade de contenção do acesso aos cursos de nível superior e a destinação da população jovem das classes trabalhadoras eram dados concretos. Mas a lei, por si só, não equacionou essa questão. A formação profissional no nível médio conduziria esse contingente ao mercado de trabalho, com qualificação baixa, que garantiria sua inserção, sem desperdiçá-los para a necessidade do prolongamento da formação no nível superior. Daí a função contenedora do Ensino Médio profissional. A profissionalização tinha a função de regular a mão de obra na sua articulação com o mercado produtivo que vinha num crescente, exigindo maiores qualificações dos trabalhadores. É Germano quem afirma:

Nesse sentido, a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornem mais exigentes. (GERMANO, 2011, p. 165).

A profissionalização do Ensino de Segundo Grau, entretanto, não ocorre da mesma forma em todas as escolas. Segundo Cunha:

¹¹ Sobre esses documentos, ver WARDE (1979).

Uma das prováveis consequências disso é a diferença entre o tipo de ensino que terão os alunos das escolas públicas e os das escolas privadas. Nestas últimas, onde estudam alunos oriundos das camadas de mais alta renda, o ensino tende a ser profissional apenas na aparência e, na realidade, preocupa-se com a preparação para os vestibulares. (CUNHA, 1985, p. 252)

Aos poucos essa “displícência” com relação à profissionalização por parte de algumas escolas foi abrindo espaço para adequações, inclusive na lei, para que a prática não se configurasse um descumprimento da norma legal. Em 1972, o Conselho Federal de Educação emitiu novo parecer, que abria espaço na lei para o que já acontecia de fato. O Parecer 45/1972 trazia o termo “qualificação para o trabalho”, relativizando a profissionalização:

A nova Lei representa uma profunda modificação nesta mentalidade; o ensino de 1.º e 2.º graus, além de ajustar-se “aos objetivos mais amplos estabelecidos pelo artigo 1.º da LDB”, como acentuou a Resolução n.º 8 deste Conselho deve colimar três claras e definidas finalidades:

a) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização;

b) qualificação para o trabalho;

c) preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1972, grifos nossos).

O Relator do Parecer 45/1972 ressalta a omissão do texto da Lei 4.024/1961 quanto ao aspecto profissionalizante da formação de nível médio, na época ginásial e colegial. Toda a

discussão que se seguiu à promulgação da Lei 5.692/1971 e seus propósitos profissionalizantes, contudo, só levaram a concluir que a profissionalização não era consenso, muito menos “universalizável”. A Lei 7.044/1982, por fim veio relativizar a profissionalização compulsória no artigo 4.º, em seu “§ 2º – À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensinar habilitação profissional, **a critério** do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, grifos nossos). Estando a critério dos estabelecimentos de ensino, a adequação era relativizada, na qual a necessidade dessa formação fosse relativa, isto é, em geral nos estabelecimentos privados, ou naqueles em que a formação tinha outros objetivos.

O grande contingente de excluídos dos processos educativos formais permaneceu excluído da educação modernizadora dos governos militares. A pretensa democratização dos governos populistas que antecedeu o Golpe de 1964 foi abortada, mantendo o caráter privatista da Educação. João Eduardo R. Villalobos, sobre o projeto de lei que deu origem à Lei 4.024/61, afirma que “a mentalidade aristocrática que sempre dirigiu os destinos da nossa educação” afetou aquele projeto e continuou afetando outros (VILLALOBOS, 1960, p.390). A perspectiva democrática, libertadora e pública não foi incorporada à Educação brasileira. A Educação continuou uma questão de segundo plano para a maioria dos jovens, pois ainda persistiam entre eles grandes dificuldades materiais a serem vencidas. Villalobos reconhece:

Por exemplo, o problema do vestuário, da condução, do material didático indispensável, e isto para não falarmos do mais importante, isto é, da necessidade de ganhar a vida ou de auxiliar na economia familiar, principal responsável pela evasão dos alunos dos cursos primário e médio, mesmo quando gratuitos. (VILLALOBOS, 1960, p. 392).

Se a Lei 4.024/1961 não alterou as condições materiais, tampouco a reforma universitária o fez, e muito menos a Lei 5.692/1971. Os jovens se viam numa encruzilhada. E diante das alternativas dessa estrada, a profissionalização compulsória foi o castigo dos pobres. Aqueles que tinham condições de arcar com os custos da própria Educação foram atendidos pelas escolas particulares, que não disfarçavam o seu objetivo de preparar para o vestibular.

Nesse contexto os colégios universitários se configuraram como um espaço de formação de uma elite intelectual, na contramão da reforma universitária. Se havia a proposta de contenção do acesso dos jovens ao Ensino Superior, pela profissionalização no Segundo Grau, o colégio universitário teria função inversa, de estimular esse jovem a buscar a formação técnica de grau mais elevado.

No caso específico do Coluni da UFV, que sobreviveu à extinção, a condição de excepcionalidade é percebida de maneira mais evidente. Ao contrário de conter o acesso, houve a preparação dos jovens para o vestibular.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos recuperar a legislação que orientou a criação e a existência dos colégios universitários no período da ditadura militar no Brasil e a relação com a reforma universitária e a Lei 5.692/1971, que propôs a profissionalização compulsória no Segundo Grau. A criação desses colégios tinha por objetivo a preparação dos jovens que concorreriam a uma vaga no exame vestibular das universidades. Nesse momento o país vivia um dilema no que dizia respeito à inserção dos jovens oriundos do Ensino Secundário no Ensino Superior, dada a escassez de vagas e o aumento crescente da demanda.

A criação dos colégios universitários, a partir de 1961, tinha por objetivo preparar os jovens para o vestibular. A reforma universitária buscava limitar aos egressos do Ensino Secundário o acesso aos cursos superiores. A Lei 5.692/1971 determinava, entre outras coisas, a profissionalização compulsória no Segundo Grau e a extinção definitiva dos colégios universitários. Fizemos destaque os colégios da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (atualmente Universidade Federal de Viçosa).

O Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1965, funcionou até 1970, logo em seguida à cassação do Reitor Aluísio Pimenta, pelo AI-5. O Coluni, da Universidade Federal do Maranhão, criado em 1968, manteve suas atividades nesse formato até 1971. Em 1972 passou a ofertar as três séries do então Segundo Grau, e existe até os dias atuais, atendendo estudantes do Ensino Fundamental e Médio, além de cursos técnicos.

Foi possível observar o tratamento diferenciado diante da legislação que orientou a existência desses colégios no caso da UFV. A legislação é alterada em 1969 (proibindo a criação de novas unidades) e em 1971 (proibindo a oferta de apenas a terceira série do Segundo Grau), o que não é acatado pelo Coluni. O Colégio se manteve no formato original até 1981, ofertando exclusivamente a terceira série do Segundo Grau. A despeito da lei, mantem-se o formato que atenderia aos interesses da instituição, no sentido da seleção e preparação dos jovens candidatos ao Ensino Superior. Tal opção contrariava ainda os propósitos da Reforma Universitária, de contenção do acesso ao Ensino Superior.

O caso do Coluni se destaca também no que diz respeito à adequação à Lei 5.692/1971 que previa a profissionalização

compulsória no Segundo Grau. Tal adequação não se verificou, permanecendo o Colégio preparando os jovens exclusivamente para o exame vestibular, sem nenhum caráter profissionalizante. Mais uma vez observa-se a distinção entre quem cumpre a lei e quem está acima dela. A profissionalização compulsória, imposta aos colégios estaduais foi ignorada, mantendo-se como foco o Ensino Superior. Tal opção reforça a dualidade já tão proclamada: trabalho para os pobres, conhecimento para os ricos.

Tais distinções nos fazem refletir sobre a natureza das relações estabelecidas entre as instituições de ensino e a lei no Brasil, especialmente na educação básica. No caso do Coluni da UFV, a dinâmica da formação passa ao largo da lei, sem prejuízo dos interesses particulares da instituição, e mantendo a dualidade estrutural já historicamente discutida e vivida em nosso país. Os jovens que estudavam no Coluni eram, em sua maioria, provenientes das classes mais ricas, geralmente vinculados a famílias proprietárias de terras, e se destinaram aos cargos de comando da burocracia do Estado, especialmente aqueles vinculados à Agricultura (agências de pesquisa agropecuária, ministérios, universidades). Admitimos a hipótese de que a existência do Coluni foi favorecida pela necessidade de formação de quadros para atuação na expansão da produção agrícola por que passava o país nos anos 1970, e pelos estreitos laços com o Governo Federal mantido pela Instituição.

Cabe aqui considerar ainda a Reforma do Ensino Médio, imposta pelo Governo Temer através da Lei 13.415/2017. Tal reforma traz a indicação da formação no Ensino Médio em itinerários formativos distintos – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional – todos condicionados à disponibilidade orçamentária das redes (BRASIL, 2017). A julgar pelo histórico, a rede pública, que acumula déficit orçamentário incalculável, será a mais

prejudicada. Os alunos vindos da classe trabalhadora, os mais numerosos na rede pública, terão que se contentar com a oferta precária, em muitos casos associada aos interesses da iniciativa privada, como já prevê a Reforma. As escolas da rede privada e aquelas públicas que atendem às elites do país poderão, pelos recursos de que dispõem, buscar alternativas que atendam de forma mais digna e ampla os estudantes que as buscam.

A Reforma prevê também alteração na formação docente (pela admissão de contratação de professores mediante comprovação de notório saber) e a profissionalização no Ensino Médio. Mais uma vez vemos os mais pobres penalizados, visto que a necessidade de sobrevivência os impõe a profissionalização precoce. A dificuldade de adequação das escolas públicas para a oferta do itinerário profissionalizante é outro fator a ser considerado. Diante da restrição imposta pela EC 95/2016, que congelou os gastos públicos qualquer expansão da rede ou adequação que demande aumento dos gastos está inviabilizada. Tal profissionalização ocorrerá, portanto, com cursos de baixo custo, que pouco ou nada adiantarão na formação dos filhos da classe trabalhadora.

Trazemos a Reforma do Ensino Médio aqui na tentativa de aproximação com a reforma imposta pela Lei 5.692/1971. Não podemos desconsiderar que a experiência dos anos 1970 se repete, em roupagem mais moderna, mas não menos perversa. E tememos que, a exemplo da distinção no cumprimento da Lei observada na manutenção do Coluni como colégio universitário, os alunos mais pobres sejam novamente penalizados pela pobreza e pela necessidade do trabalho para a sobrevivência.

Vivemos um momento em que as mudanças na Educação colocam em risco uma formação ampla, emancipadora, que alcance todos os jovens, de todas as classes sociais, sem distinção. A reforma do Ensino Médio, efetivada pela Lei 13.415, de

16/02/2017, já divide opiniões, e, a julgar pelo andar da história, nos remete a experiências passadas que penalizaram os jovens mais pobres (obrigados a seguir a lei) e absolveram os mais ricos (ignorados por ela). E a história se repete como farsa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. S. M. de (org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BRASIL. Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 out. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- BRASIL. Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 11 nov. 2017
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.html>. Acesso em: 28 out. 2013
- BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.html>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

- <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15.692.html>. Acesso em: 15 Jul. 2014.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm>. Acesso em: 11 Nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1975). Parecer 76/75. In: Do Ensino de 2º Grau: leis e pareceres. Brasília: MEC/DEM, p. 284-316.
- BRASIL. Parecer n.º 45, de 12 de janeiro de 1972. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- BRASIL. Parecer n.º 584, de 08 de agosto de 1969c, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. In: **Documenta 104**, Rio de Janeiro, ago. 1969.
- BRASIL. Parecer n.º 693, de 05 de setembro de 1969d. Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. In: **Documenta 105**, Rio de Janeiro, set. 1969.
- COLÉGIO Universitário da Universidade Federal de Viçosa. Estudo do novo regimento do colégio universitário de 11 de agosto de 1971 após a lei n.º 5.692 e o decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969. 1971.
- COLÉGIO Universitário da Universidade Federal de Viçosa – 1980. Regimento do colégio universitário. 1980.
- COLLARES, M. M. **Colégio de aplicação da faculdade de filosofia de minas gerais**: a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário. 1989. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.
- COLUN – Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Quem Somos. São Luís, 2015. Disponível em:

- <<http://www.colun.ufma.br/padrao.php?codigo1=1>>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1064-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, A. **Universidade**: a destruição de uma experiência democrática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANTOS, S. R. R. **Gestão colegiada e projeto político pedagógico**: Colégio Universitário – São Luís – MA – 1989-1997. 2004. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- UFMG-DIVERSA. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ano 5, n.º 11, maio/2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/11/consolidacao.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- UNIVERSIDADE Rural do Estado de Minas Gerais. Conselho Universitário. Ata da reunião realizada no dia 13 de outubro de 1962. Livro 31, Ata n.º 94.
- UNIVERSIDADE Rural do Estado de Minas Gerais. Conselho Universitário. Ata da reunião realizada no dia 26 de março de 1965. Livro 32, Ata n.º 113.
- VILLALOBOS, J. E. R. O projeto e o ensino secundário. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 390-399.
- WARDE, M. J. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS DA LEI 10639/03

Marilane de Souza Bhering¹

Valter Machado da Fonseca²

A Lei 10639/03 consiste numa conquista histórica para a população negra e para o conjunto da sociedade ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira na educação básica, haja vista, que o reconhecimento das diferenças no contexto escolar é imprescindível para uma cultura mais democrática, justa e plural. Tal reconhecimento permite uma maior aderência a temáticas que incorporam os alunos em suas vivências e identidades, representadas por um currículo mais aberto, dinâmico e que leve em consideração os sujeitos em formação.

Nessa medida, a referida legislação perpassa por um campo de conflitos e tensões, pois, grupos conservadores como a mídia, políticos e meios intelectuais contribuem para a criação de

¹ Mestranda em Educação (2018-2020) pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Licenciada e Bacharel em História. Mestre em Educação. Atualmente, é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em diferentes Espaços-NUPEADE e integrante do Projeto de extensão Observatórios Atlânticos. Possui interesse por temáticas envolvendo Ensino de História da África e Afro-brasileira, formação docente, Educação e Diversidade. E-mail: marilane.bhering@ufv.br

² Doutor em Geografia. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação UFV. Universidade Federal de Viçosa. E-mail: valter.fonseca@ufv.br

barreiras para sua consolidação. O que implica em resistências no âmbito da sociedade civil e do Estado para a implementação efetiva da legislação como política pública voltada para a diversidade étnico-racial.

Estudos do campo do currículo mostram que a temática étnico-racial nas escolas se revela incipiente desde a criação da Lei 10639/03. É perceptível também a tendência da omissão do Estado no que tange à formulação de políticas que viabilizam e promovam práticas para a formação docente e para a efetivação destas alterações no contexto escolar.

A transversalidade presente nos currículos entra em “confronto com o imaginário racial presente na sociedade brasileira, como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (GOMES, 2009, p. 40). O que implica num desafio não apenas no campo educacional, mas na percepção da sociedade no que tange à diferença, à subjetividade e à singularidade que constituem a multiculturalidade e diversidade brasileiras.

Nessa perspectiva, as abordagens acerca da temática étnico-racial no currículo básico vêm ganhando notoriedade por estudiosos de diversos campos do conhecimento, como na Historiografia, Filosofia, Artes, Geografia, Sociologia e Educação.

Estudos realizados por Munanga (2015) abordam a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças num contexto de resistências indenitárias e preconceitos culturais tão gritantes em nossa sociedade. “Como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo sincretismo cultural ou mestiçagem” (MUNANGA, 2015, p.20). Para o autor, esse debate não pode ser mais adiado, tendo em vista que o currículo deve ser precedido do encontro

das diferentes culturas e identidades que compõem a sociedade brasileira.

Os argumentos apontados por Gomes (2012) nos instigam a uma mudança epistemológica e política na questão do trato racial. A autora ao questionar o currículo tradicional em um contexto de desigualdade e diversidade, traz o desafio da “descolonização do currículo”. “A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. “Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (GOMES, 2012, p.107).

Nessa mesma direção, a contribuição de Arroyo (2013) para o campo do currículo se faz presente, ao argumentar acerca da pobreza que perpassa os currículos da educação básica e pelo não reconhecimento dos sujeitos sociais e de suas experiências e práticas cotidianas de suas vivências, o currículo situa-se num território de disputas. “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas para incluir nas disciplinas, mas a disputa é que experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (ARROYO, 2013, p.139).

Essa questão abordada nos faz questionar que a disputa para que os diferentes saberes sejam reconhecidos é um desafio a ser superado, visto que a valorização da diversidade e da pluralidade são formas de reduzir estereótipos e reconhecer a existência deles na composição do espaço escolar.

Do mesmo modo, os estudos de Abreu e Matos (2008, p. 9) vão ao encontro de compreender como a formação dos currículos é construída sobre a égide dos elementos eurocêntricos, ao argumentar a cultura uniforme que foi enraizada de forma sistêmica nas práticas pedagógicas da educação básica.

Entretanto, a desconstrução desse ideário vem ganhando força nas discussões dos grupos e movimentos sociais que lu-

tam por direitos e visibilidade no campo político e social³. “As diretrizes trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial” (ABREU; MATOS, 2008, p.9).

Para tanto, “há controvérsias não somente acerca dos motivos ou da origem da desigualdade racial e da forma de combatê-la, mas, ainda em relação a enorme dificuldade de identificar práticas racistas no cotidiano da sociedade brasileira” (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p. 228). O que torna um agravante em lidar com as questões étnico-raciais e abordar a temática nos diversos espaços sociais.

De tal modo, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro tópico serão abordadas as persistências de formas hierarquizadoras que se dão no espaço escolar, discorrendo acerca dos princípios meritocráticos e a violência simbólica instituída nas escolas. Argumentamos sobre o silenciamento e a omissão do trato da diversidade e das relações étnico-raciais no contexto do capitalismo. No segundo tópico, discorreremos sobre os tensionamentos perpassados pelo currículo básico, permitindo compreender a escola como aparelho ideológico da classe dominante ao refletir as demandas da sociedade globalizada. No terceiro tópico, apresentamos o cenário de criação da Lei 10639/03, assim como, a atuação do papel do Estado, no intuito de compreender a ação dos grupos conservadores na perpetuação de discursos e interesses hegemônicos que perpas-

³ A partir dos anos de 1970 possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, e esses passam a produzir conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. Muitos deles eram quadros do Movimento Negro ou tiveram sua trajetória de vida e intelectual influenciada por tal movimento social. Novos grupos de pesquisa são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltadas para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos (GOMES, 2011, p.112).

sam pelas políticas educacionais brasileiras. Finalizaremos com a abordagem de que a Lei n.º 10639/03 perpassa por desafios no que tange a sua implementação como reflexo de projetos societários e dos anseios da sociedade capitalista.

Logo, o ponto central da análise consiste em abordar as possíveis lacunas do ensino de História da África e Afro-brasileira a partir da instituição da Lei n.º10639/03. Para isso analisamos os fatores que dialogam num campo de lutas e que buscam dar maior visibilidade à temática étnico-racial.

A escola como reflexo da sociedade capitalista: representação ou estigmas?

A década de 1990 consiste num período singular na história das relações étnico-raciais, visto que a temática começa a ter visibilidade a partir de grupos de intelectuais negros e movimentos reivindicatórios a fim de compreender as mazelas das desigualdades raciais na sociedade brasileira (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009).

Para esses autores, o desenvolvimento do capitalismo não minou as desiguais relações de classe, gênero, raça. O que podemos atribuir que tais práticas na sociedade contemporânea são frutos de um processo histórico e cultural que ainda persiste como forma de hierarquizar e classificar as diferentes realidades imersas nas instituições. “Fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização” (FREITAS, 2007, p. 973).

Segundo Freitas (2007, p. 12) “a escola ao mesmo tempo em que acolhe esses alunos das classes populares, segrega-os no interior das mesmas”. Tal segregação se dá por diversas práticas pedagógicas que perpassam pelos currículos abstratos, pelas avaliações em larga escala, pelas competências e habilidades aos

quais esses alunos devem se adequar no atual sistema neoliberal da Educação.

A meritocracia está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Nessa mesma direção, para Dubet (2004, p.31) a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais, ou seja, o seu papel contradiz em sua função formadora que cria um espaço de competição, tratamento reservado para bons e maus alunos, segregação dos alunos por classe social e o mérito como princípio norteador dos desempenhos escolares.

Segundo o autor, a igualdade e a justiça escolar é algo ainda muito distante para nossa realidade. A igualdade de oportunidades não pode ser construída num espaço entre vencidos e fracassados, num espaço que julga valores, origens sociais e pertencimento étnico-raciais, ou seja, um espaço que não leva em conta as individualidades e apropriações sociais de seus alunos.

Um modelo justo e eficaz precisa lidar com modelos democráticos eficazes que assegurem mecanismos de representação dos sujeitos, de suas origens, de reconhecimento da diversidade e de formas mais éticas e socializadoras que certifiquem os alunos nas escolas, potencializando e propiciando uma formação

crítica problematizadora e acima de tudo, mais justa e democrática.

Da mesma maneira, Saviani (2013) ao questionar que a Educação serve aos interesses de classe, traz fundamentos de um mundo regido pela violência que é instituída pelos homens a fim de atender suas demandas. Uma violência movida à perpetuação de seus privilégios sem que os mesmos se encontrem ameaçados pelos antagônicos. “A sociedade capitalista reveste-se de uma peculiaridade que tornou possível a incorporação, de forma camuflada, da violência em sua própria estrutura. Essa peculiaridade se expressa na opacidade das relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 30).

Do mesmo modo, Baptista (2015, p.7) aponta que essa violência retratada nas instituições permite que os ditos e não ditos, a omissão e o silenciamento garantam a manutenção da ordem instituída. O que podemos correlacionar esse silenciamento em relação ao currículo prescrito, no trato da questão étnico-racial e a não representatividade dos alunos negros nas instituições de ensino. “O silêncio diz algo que se sabe, mas que não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p.105). Peter Burke (2003, p.33) afirma que “a maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites, ao passo que os estudos de cultura popular têm relativamente pouco a dizer sobre seu elemento cognitivo, o conhecimento popular ou cotidiano”. Fonseca (2008, p. 11) afirma que “Às vezes, o próprio silêncio é um discurso, o discurso do conformismo, da aceitação, da incapacidade de reação. E, dessa maneira, ele representa uma situação de completa dominação, de prostração diante da realidade.”

Dessa forma, as culturas negadas e silenciadas no currículo refletem as tensões da sociedade capitalista, visto que, o currículo se insere num contexto de desigualdades e que ignora cul-

turas em detrimento de uma perspectiva eurocêntrica, hegemônica e racional.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas tem uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO, 2013, p. 143).

Nesse contexto, Arroyo (2013) questiona a correlação de forças hegemônicas e de relações de poder que estão imbricados no silenciamento e a não representação das diversas culturas. Visto que, tal reconhecimento não é pacífico e a disputa por reconhecimento, surge a partir de incômodos dos grupos sociais presentes nos espaços de formação. “Cada dia chega às escolas, às salas de aula mais do que alunos (as). Chegam experiências sociais, raciais que antes não chegavam. São novas? Exigem reconhecimento” (ARROYO, 2013, p. 158).

De tal modo, esse reconhecimento não pode se dar num espaço de hierarquização, nos estigmas e nos perversos efeitos do racismo institucional, o reconhecimento se pauta no respeito e no trato da diferença no contexto escolar.

Currículo - Espaço de tensões e conflitos

O discurso hegemônico que perpassa os currículos se vincula a uma história de caráter factual, cronológica e contada do

ponto de vista do colonizador, é a história eurocêntrica versada nos livros didáticos e que tem no currículo a sua base de disseminação (GOMES, 2012). “Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros” (OLIVA, 2008, p. 31).

À vista disso, o currículo que perpassa a educação básica reflete as demandas da economia globalizada e tende a não representação da cultura e das identidades desses sujeitos o que permite compreender a perversidade de conteúdos abstratos e distantes de suas vivências.

Logo, a escolha dos conteúdos está muito atrelada aos interesses de grupos hegemônicos que tem na perpetuação histórica da formação da sociedade brasileira, projetos societários desiguais e que vem ao longo da história criando barreiras de uma educação pública e de qualidade para as crianças e jovens das camadas populares e dos diversos segmentos étnico-raciais. “Tal projeto cristalizado na globalização é o de homogeneizar os povos, descartando diferenças culturais, políticas, econômicas, étnicas e religiosas, considerando-os objetos moldados e talhados por um instrumento qualquer” (FONSECA; BRAGA, 2008, p. 104).

Desse modo, a escola como aparelho ideológico da classe dominante reflete todo um projeto societário segregado, padronizado e de hierarquização dos saberes, haja vista, que a negação dos saberes básicos se traduz na modulação para atender as exigências do mercado sinalizando para uma formação acrítica e não autônoma.

Dessa forma, essas estratégias classistas de não ofertar uma educação de qualidade à classe trabalhadora é reflexo de uma sociedade excludente, hierárquica e que tem no currículo subsídios que legitimam tais desigualdades.

Essa reorganização das relações sociais tem reflexo nas ações cotidianas do processo educacional perpassado pelos currículos, práticas pedagógicas e na formação de crianças e jovens. “A escola como aparelho ideológico de estado exclusivamente capitalista” (SAVIANI, 2007, p. 157) contribui para reafirmar conceitos próprios da sociedade moderna, o que tem caracterizado o esvaziamento de concepções que veem no homem a capacidade de emancipar-se e ter a autonomia como constitutiva de sua essência.

Tendo em vista, o aprisionamento de lidar com um conhecimento mecânico, abstrato e direcionado que são perpassados pelas ações pedagógicas e pelo reflexo de uma sociedade estigmatizada. Este modelo tem na concepção burguesa os fundamentos que perpetuam essa hierarquização a fim de garantir-lhes o *status quo*.

Dessa forma, a escola na sociedade capitalista cumpre o papel ideológico de atender as demandas postas pela lógica construtivista, empregando suas formas legitimadoras do capital. “Sua função, na verdade é reproduzir e reforçar a dominação e a exploração da sociedade capitalista” (PORTO, 2015, p. 460).

Logo, é nesse cenário que se encontram as possíveis limitações e lacunas do ensino de História da África e Afro-brasileira que se insere o currículo básico. Frente a essas limitações como se dá o papel do Estado na efetivação da Lei 10639/03? Então, como compreender as resistências de diversos setores sociais que tendem a criar barreiras para a implementação da referida lei?

O Estado capitalista no contexto da lei 10639/03

A Lei 10639/03 consiste numa medida paliativa de correção das desigualdades históricas na sociedade brasileira, ao mesmo tempo, enfrenta dificuldades de efetivação como política pública educacional.

Para Jaccound (2008) a lei vem para preencher uma lacuna na formação dos estudantes, contribuindo para valorizar a cultura negra, assim como permitir o conhecimento de suas identidades, a fim de desconstruir uma visão negativa e estereotipada da população negra.

Do mesmo modo, a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira consiste em medidas ilusórias de percepção e reflexão de que vivemos num Estado Democrático de Direito. E que ser cidadão vai além dos direitos civis e políticos, mas se insere numa postura ética de ver o outro não a parte do sistema, mas, integrante das relações sociais.

A Lei 10639/03 se insere numa proposta mais ampla tendo o objetivo de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8).

Assim, o cenário da criação da Lei 10639/03 se dá no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Gestão essa caracterizada por diversas conquistas da classe trabalhadora no que tange ao acesso ao Ensino Superior, superação da pobreza extrema, conquistada por intermédio de políticas de transferência de renda, políticas de ações afirmativas, dentre outras ações que contribuíram para a emergência dos setores populares (FERRETI, 2017, p. 11). Superando essa perspectiva, precisamos caracterizar a sua postura no reflexo das políticas neoliberais estreitando, assim, sua gestão por concessão.

Nesse contexto, de criação da legislação de valorização da cultura afro-brasileira nos deparamos com políticas sociais e educacionais mais adequadas aos grupos sociais como negros, mulheres, trabalhadores do campo, indígenas que começam a ter visibilidade em espaços reservados a poucos.

Todavia, para Figueiredo e Grosfoguel (2009) esse debate vem sendo articulado anteriormente já na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso no qual o reconhecimento da existência de preconceito na sociedade brasileira não poderia mais ser encobrido pelo mito da democracia racial⁴ e na manutenção das hierarquias raciais existentes desde o período escravista.

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. As análises das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada. (DIAS, 2005, p. 60).

Ademais, essa herança histórica de visão negativa da cultura negra e demais correlações de julgamentos de valor dos grupos étnicos raciais, desencadeou sérias consequências no acesso desses grupos aos diferentes setores sociais.

Assim, reconhecer a existência do preconceito racial em nossa sociedade foi um passo à frente, contudo, esse reconhecimento precisa ser colocado em prática e contribuir para que a abordagem histórica, cultural e identitária dos grupos étnico-raciais sejam postas em discussão nos currículos básicos.

Entretanto, a Lei 10639/03 é marcada por um cenário de políticas neoliberais que engendram um projeto político de ca-

⁴ O chamado Mito da Democracia Racial foi “assentado em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil.” (JACCOU-ND, 2008, p. 51).

ráter extremamente hegemônico e que tem nas classes dirigentes a tomada de decisões e interesses classistas. O que nos leva a argumentar que esses grupos tendem a não reconhecerem de fato a diferença, a diversidade e pluralidade dos grupos étnicos raciais como projetos a serem executados.

Um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria. Uma classe que é antinacional, anti-povo e anti-educação pública universal, gratuita, laica e unitária para todos. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

Nesse contexto, os governos neoliberais de terceira via se caracterizam por projetos societários que legitimam seus interesses e perpetuam as desiguais relações que engendram mecanismos de sustentação do capitalismo e manutenção de seus privilégios. Assim, a criação da Lei 10639/03 esbarra nesses conflitos em que a sociedade brasileira se encontra e na manutenção dos interesses dos setores conservadores.

Segundo Gomes (2009) a resistência do Estado na efetivação de políticas voltadas para a diversidade, mostra as dificuldades encontrada pela Lei 10639/03 na efetivação ao trato da relação étnico-racial.

Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas, e por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade

étnico-racial desencadeadas pela lei 10.639/03. (GOMES, 2009, p. 41).

Dessa maneira, é perceptível o embate dos interesses antagônicos que perpassam os grupos sociais. O que caracteriza os discursos que tendem a ver na diversidade que compõe a sociedade brasileira uma ameaça ao projeto societário dos grupos conservadores. Projeto que vem ganhando mais força no atual cenário político e que vem nos discursos legitimizados uma forma de silenciar, hierarquizar e apagar culturas e povos que compõem a nação brasileira.

Tal projeto é fruto das contradições geradas pelo capital e no silenciamento e omissão do Estado no que tange à garantia de direitos sociais. Assim, num cenário de instabilidade e crise moral, ética e política, só reafirma a conjuntura neoliberal a qual estamos vivendo e esse reflexo se dá principalmente no campo educacional.

A não representatividade da população negra no espaço escolar e/ou mesmo a sua estereotipização tendem a contribuir para processos que os colocam em patamares inferiores aos não negros. Destarte, os livros didáticos também reforçam esses discursos ao retratarem temáticas eurocêntricas e uma cultura aberrante de branqueamento.

Comparando-se personagens brancos, negros e mestiços, observa-se que praticamente todos os itens indicadores de uma posição de destaque na ilustração privilegiam os personagens brancos. Eles são mais frequentes, desempenham a função de representantes da espécie (os coletivos e brancos são homogeneamente brancos) ocupam posição de proeminência nas ilustrações que retratam grupos de personagens e são os mais ilustrados nos locais privilegia-

dos dos livros. A pouca evidência de personagens negros e mestiços transparece na frequência muito baixa, na inexistência de grupos e multidões negras, bem como na quase ausência de personagens negros e mestiços ilustrados na capa ou ocupando posição proeminente na ilustração, quando em companhia de outros. (PINTO, 1987, p. 88).

Por conseguinte, esses fatores imersos nos materiais didáticos corroboram com a representação de um projeto de sociedade que valoriza a cultura europeia, marcada pelas desigualdades sociais e com classes que pré-determinam as funções entre grupos dominantes e dominados.

Esse estereótipo do papel do negro na sociedade nos mostra o quadro das desiguais relações na distribuição do trabalho entre os segmentos raciais, fortalecendo assim mecanismos de exclusão, alienação e atribuições de baixo prestígio para a maioria da população negra.

A discriminação racial perpassa o tecido social e as relações sociais que, de modo geral, estruturam o cotidiano, reafirmando patamares surpreendentes de desigualdade. E, nesse decurso, a negação da existência de um problema racial parece ser um importante sustentáculo do processo de reprodução das desigualdades sociais no país. (JACCOU-ND, 2008, p. 60).

Tais desigualdades raciais presentes em nossa sociedade tendenciam para que o racismo estrutural seja naturalizado, de forma que a omissão e o silenciamento acerca da temática racial não desperte o interesse da temática nas diversas instâncias socializadoras. Haja vista que, o mito da democracia racial ainda paira de forma a legitimar as desiguais relações que caracteri-

zam a sociedade brasileira desde o Brasil Colônia. De tal modo, apontar mecanismos e ações que interferem na execução da Lei 10639/03 esbarra em questões burocráticas e desafiadoras para a sua efetivação no campo educacional.

Para Dias (2005), a questão da raça na legislação brasileira reflete a tensão existente nesse campo de um racismo estrutural e pela invisibilidade a qual estes grupos estão relegados. A autora aponta para a desconstrução do mito da democracia racial, o que implica numa maior discussão acerca de pensamentos que foram institucionalizados em nossa sociedade e tidos como verdades acerca das relações “harmoniosas” entre as classes na sociedade brasileira.

Desse modo, a autora argumenta que os desafios são imensos visto que as análises das leis refletem esse campo tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada. Ao mesmo tempo, os atores coletivos e individuais que se detém na construção dos currículos trazem abordagens reducionistas acerca das diferentes culturas e grupos étnicos.

Sem dúvida, a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que existem. É precisamente em momentos como os atuais, em que surgem problemas devido a que raças e etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território, que esse vazio mais se deixa sentir. E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação antirracista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível. (SANTOMÉ, 1995, p. 167).

Conforme Santomé (1995) o sentimento de pertencimento de uma dada cultura é também permeado pela instituição es-

colar, tendo este papel fundamental na apropriação e na construção desses preceitos. Logo, escola, comunidade e grupos coletivos são primordiais para que essas ações sejam colocadas em pauta.

Assim, podemos mencionar ações de lutas presentes no Movimento Negro que tem destaque nesse campo de estudos, permitindo maior visibilidade e correção das desigualdades raciais instituídas historicamente na sociedade brasileira. Para tanto, a efetivação da mesma se esbarra num campo de conflitos, relações de poder e construções hegemônicas que ainda persistem no âmbito das relações raciais da sociedade brasileira.

A abolição da escravatura foi um processo importante, mas não suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a independência sem descolonização manteve os negros, pardos, indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo. Não obstante estejamos observando a segregação e a exclusão que a colonialidade do poder tem exercido sobre a população mestiça escura em nível educacional. (FIGUEIREDO, 2009, p. 225).

Igualmente a tenacidade dessas desigualdades na sociedade brasileira reflete principalmente no campo educacional, o que traz desafios e barreiras que colocam essa população em desvantagem a outros grupos sociais. Tal condição reflete em outros campos como o acesso ao mercado de trabalho e na distribuição de renda como apontado pelos estudos de Hasenbalg (1987).

Dessa forma, os desafios da implementação da Lei 10639/03 são imensos e dialogam não só em favor dos grupos étnico-raciais, mas, é um compromisso político que traduz em direitos e conquistas a população em prol de uma sociedade mais justa

e democrática. Assim, cabe ao currículo básico abordar as pluralidades culturais imersas nos temas transversais. Desse modo, efetivar essas conquistas e esses direitos no âmbito curricular consistem num desafio a ser superado no âmbito da educação das relações étnico-raciais.

Segundo Gomes (2012) a Lei 10639/03 vem romper com um silêncio que perdura há anos na trajetória da escola, dos professores, dos alunos e na construção dos currículos. Nessa lógica, é papel das universidades inserir a temática para que a formação de professores reflita sua prática no ambiente escolar, pois, a articulação e o diálogo com as instituições de ensino superior são primordiais.

Uma vez que, são nesses espaços que se formam os professores e parte dessa formação reflete ao ensino das relações étnico-raciais na educação básica. Do mesmo modo, apontar novos caminhos para as relações étnico-raciais e o ensino de história da África e afro-brasileira identificando lacunas e os desafios que emergem da Lei 10639/03 é dever de todos como cidadãos. Visto que, consiste numa luta não apenas para a população negra, mas, em favor das diversidades étnicas, das camadas populares que almejam ser representadas por meio de suas culturas e identidades.

Logo “a produção do conhecimento nas universidades brasileiras, privilegia a epistemologia eurocêntrica da geopolítica do conhecimento. O que contribui para encobrir as *hierarquias* de poder raciais hegemônicas nos espaços universitários” (FIGUEIREDO, 2009, p. 228).

Da mesma forma, a autora aponta que os discursos nesses espaços são inscritos como neutros, universalista e objetivo (FIGUEIREDO, 2009). O que configura em espaços que tendenciam em privilegiar determinadas culturas em detrimento de outras. Assim, o contexto atual prescinde de uma cultura

voltada para a diferença, a criticidade, a representação dos alunos nas escolas e na construção de novas formas de lidar com os sujeitos em seu processo de formação.

(In) Conclusões: Considerações Parciais

Pretendemos nesse artigo compreender os elementos constitutivos das políticas educacionais brasileiras em especial da Lei 10639/03, que se justifica pela importância das relações étnico-raciais no currículo da educação básica com a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira no currículo básico.

Nesse sentido, observamos que o reconhecimento da diversidade no contexto escolar se esbarra em situações conflituosas e de tensões. Visto que, a disputa para o reconhecimento dos diversos saberes situa-se em conteúdos abstratos e distantes das realidades dos alunos negros em formação, versada a partir de uma história factual, cronológica e contada do ponto de vista do colonizador.

Nesta mesma direção, a escola e o currículo refletem a contradição da sociedade capitalista sendo esta legitimadora da sociedade de classes. E como abordado por Saviani (2013) essa ação condiz com um tipo de violência que é camuflada de forma que mostre o quão é “democrática” a escola e ao mesmo tempo, segregativa e hierarquizante em suas práticas internas.

Diante disso, é possível constatar que a implementação da Lei 10639/03 consiste num processo de lutas no que concerne à configuração do racismo institucional e do trato desigual resultantes dessa prática em nossa sociedade. As continuidades são visíveis quando percebemos as formas legitimizadas de um currículo eurocêntrico, padronizado e de não representatividade dos alunos negros na escola.

Já em relação ao papel do Estado na construção de uma formação para a diversidade e no trato étnico-racial, deparamo-nos com os desafios em que a Lei 10639/03 ao ser instituída, porém, não implementada de fato no currículo básico mostra-se ineficiente. Soma-se a isso a importância da temática no governo Fernando Henrique Cardoso e a execução na gestão do ex-presidente Lula possibilitando, ainda que timidamente, a emergência dos grupos populares invisibilizados.

Em suma, esse estudo nos instiga a refletir acerca das omissões, silenciamentos das práticas que dizem respeito à questão do trato racial na escola, o que cabe aqui indagarmos o porquê das várias experiências dos diversos setores conservadores da sociedade mostrarem-se cada vez mais vazias e desintegradas, bem como a diferença é silenciada em função dessas práticas normativas e racionais. Logo, resistência é o que nos define num cenário que surge do caos e da crise econômica, da moral e da política. A luta é para que os movimentos étnico-raciais insiram de forma efetiva e definitiva nos currículos escolares as realidades sociais vinculadas à segregação étnico-racial que impera no interior das políticas educacionais brasileiras, visando à superação dos entraves que silenciam o discurso da população negra no interior dos processos educativos em todos os níveis, desde a educação básica até o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n.41, p. 5-20, jan/jun, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-1862008000100001&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAPTISTA, Mauro Rocha. A profanação dos Dispositivos em Giorgio Agamben. **Revista Estação Londrina, Literária**, v.13, p.10-23, jan.2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, MEC/Secad, 2005, p.49-62.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? Cad. Pesq. São Paulo, v.34, n.123, p. 539-555, dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 26 de nov. de 2018.

- FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38. n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.
- FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racista: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v.12, n.02, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/9096>>. Acesso em 23 de nov. de 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>
- FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues. Globalização e crise na educação: notas para uma ação ética na escola. **Revista Formação**, São Paulo: Unesp, v.1, n.16, 2008.
- FONSECA, Valter Machado da. O discurso hegemônico nas entrelinhas do saber. In: FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues (Orgs.). **O Sujeito & o Objeto: educação e outros ensaios**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010, p.21-49.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 965-987, out.2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**; Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr-jun.2012.
- GOMES, Nilma Lino. “Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 nos contextos das políticas públicas em educação”. In: PAULA, Marilene de. **Caminhos con-**

- vergentes estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil (Org.)** Rio de Janeiro: Fundação Heirinch Boll. Action Aid, 2009, p.39-74.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**. v.27, n.1, p.109–121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em 23 de nov. de 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnicos-raciais, Educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12. n.1, pp.98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2018.
- HASENBALG, Carlos. Desigualdades Sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, n. 63. p.24-26, nov. 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1265>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- JACCORD, Luciana. Racismo e República: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mario Lisboa (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p.45-64, 2008.
- JACCORD, Luciana. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario Lisboa (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p.121- 166, 2008.

- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.62, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. O Ensino de História da África em debate (Uma introdução aos estudos Africanos). In: MEDEIROS; Cléia; EGHRARI, Iradj Roberto (Org). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p. 29-49.
- PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisas**, n.63. p. 89-92, nov. 1987.
- PORTO, Camila Castelo Branco. In: A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, jul.-dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2222>
- RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n.70, p.30-48, dez.2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 1995.
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.5, n.2, p.25-46, dez.2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n.34 jan./abr.2007.

PARTE II
EDUCAÇÃO SUPERIOR: TEMAS EMERGENTES

RACISMO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ANTIRRACISTA: REFLEXÕES EM UMA DISCIPLINA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Sára Regina Magalhães Melo¹

Tatiana Galieta²

“Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2019, p. 57).

Começamos este texto justificando pessoal, social e academicamente a escolha do tema e do trabalho desenvolvido na formação inicial de professores que aqui

1 Licenciada em Ciências Biológicas. Atualmente integra o grupo de pesquisa LIQUENS - Grupo de Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente pesquisa na área da Educação Antirracista dentro do Ensino de Ciências e Biologia, com orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Galieta. E-mail: sarammagalhaes@outlook.com

2 Licenciada em Ciências Biológicas e Bacharel em Genética. Mestre em Educação em Ciências e Saúde. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora Procientista UERJ. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS), UERJ. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPECN) da UFF. Líder do Grupo de Pesquisa LIQUENS - Grupo de Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade da UERJ e membro do grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE, da UFSC. Pesquisadora parceira do Grupo de Pesquisa TECIDO: Tecnologia, Ciências e Didiscências, da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de Educação em Ciências, principalmente nos seguintes temas: formação de professores, alfabetização científica, Educação CTS e estudos do discurso no ensino de Ciências e Biologia. E-mail: tatigalieta@gmail.com

será relatado. Somos duas mulheres não pretas, uma identificada como branca e outra como parda pela coloração de suas peles. Assumimos nossa condição de privilegiadas por não sofrermos discriminações raciais. Porém, acreditamos que nosso papel como educadoras nos exige compromisso com questões sociais diversas, sobretudo aquelas estruturais que envolvem raça, gênero e classe. Por diferentes motivos, passamos a nos interessar e a nos dedicar a leituras sobre o racismo no último ano, as quais culminaram com a monografia de conclusão de curso da primeira autora (MELO, 2020) e a organização de uma disciplina do curso de licenciatura em Ciências Biológicas que foi planejada para incluir uma discussão sobre minorias, racismo e Direitos Humanos em um de seus módulos.

Fizemos esta opção por entendermos que enfrentamos um grave momento histórico em nosso país, no qual os direitos das minorias estão sendo retirados e os seus defensores, perseguidos e mortos. Símbolo maior e representativo disto foi o assassinato em março de 2018 da vereadora do município do Rio de Janeiro, Marielle Franco, que coordenou a Comissão de Defesa de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Além disso, temos vivenciado o genocídio da população negra, mais especificamente da juventude preta e periférica, moradora das favelas e comunidades, a partir de ações criminosas das polícias e das milícias deste estado. É a necropolítica³ operando no nosso cotidiano (MBEMBE, 2018). Entendemos, portanto, que é dever de qualquer educador abordar es-

3 O conceito de necropolítica desenvolvido por Achille Mbembe pauta-se na noção de que a “expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5). Pautando-se em Hanna Arendt, o autor argumenta que a política da “raça” (ou o “racismo”) está, em última análise, pautada em uma política de morte uma vez que a raça, mais do que o pensamento de classe, “foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros” (p. 18).

tes assuntos em suas aulas e contribuir para reflexões que sejam embasadas teoricamente em sua área de atuação.

Partimos do pressuposto – e da leitura de autores como Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro e Silvio Almeida – de que essa realidade atual não está descolada da História do Brasil, da constituição de seu povo, de sua ancestralidade e do seu processo de colonização e escravização. O racismo é ideológico, porém sua versão moderna teve sustentação na Ciência, mais especificamente na Biologia, com a elaboração do conceito biológico de raça. Apesar de o racismo ter sido expresso ainda na Grécia Antiga por Aristóteles cerca de 300 a.C. – através da justificativa de que alguns povos estariam destinados ao trabalho duro devido ao seu porte físico e outros, mais capacitados intelectualmente, deveriam governar e dominar os primeiros –, é somente no século XVIII, com as classificações de raças humanas⁴ de Carl von Linné (considerado o “pai da taxonomia moderna”) que o racismo ganha apoio e chancela da Ciência (FRANCISCO JR., 2008; SANTOS et al., 2010). O racismo moderno, legitimado pelas ideias iluministas europeias, serviu para justificar uma suposta superioridade de determinados grupos sobre outros e culminou com o movimento eugênico⁵ no século XIX. A justificativa para a discussão sobre racismo no

4 Antes disso, a noção de raça para a classificação de humanos já existia. Segundo Martins (2005, p. 182): “Raça, denotando principalmente a cor da pele, foi empregada pela primeira vez como um meio de classificar os seres humanos por um físico francês chamado François Bernier, em 1684.”

5 O termo “eugenia” foi cunhado pelo cientista inglês Francis Galton, no ano de 1883. O pensamento eugênico se caracterizava pela ideia de melhoramento da raça humana através da eutanásia, da segregação sexual compulsória e das esterilizações em massa (STEPAN, 1991, p. 57). Os ideais eugenistas baseavam-se nos princípios de Gregor Mendel sobre a hereditariedade, ou seja, estimulavam a procriação dos indivíduos tidos “superiores”. A eugenia implicava em “práticas sociais que viriam se constituir em políticas públicas cujo objetivo expresso seria “melhorar a raça” e, ao mesmo tempo, “impedir” e degeneração da mesma” (MACIEL, 1999, p. 122).

âmbito do ensino de Ciências, almejando a construção de uma Educação em Ciências antirracista, sustenta-se, portanto, no fato de que a Biologia Moderna contribuiu para a disseminação de ideais racistas.

Após o avanço da Genética, com as técnicas de Biologia Molecular, a existência de raças humanas passou a ser completamente negada.

O conhecimento dos genes com relação a certos caracteres morfológicos permite precisar as variações entre os grupos humanos por meio do estudo das distâncias genéticas. Ora, estas últimas não fazem aparecer correlações significativas. As diferenciações genéticas nos grupos humanos são incomparavelmente mais fracas que aquelas constatadas nas subespécies animais, o que indica não existirem subespécies na espécie humana. De maneira geral, os dados da taxonomia e da genética mostram que a noção de raça no sentido usualmente admitido não tem significação biológica profunda (em particular, a cor da pele é um caráter bastante superficial, cuja significação genética é praticamente nula). A genética molecular permitiu portanto modificar substancialmente a questão das raças. (...) do ponto de vista biológico, não existe senão uma única raça humana, que a raça, no concernente ao homem, é portanto um conceito falso, e que pretender fundamentar um racismo sobre a ciência é uma impostura. (PATY, 1998, p. 164, notas de fim suprimidas).

Assim, o conceito biológico de raça passa a não ser mais aceito, o que não invalida um conceito social/cultural de raça que até os dias de hoje estrutura nossa sociedade. Como bem distingue Almeida (2019), a raça opera a partir de dois registros que se entrecruzam:

1. *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele;
2. *como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. (ALMEIDA, 2019, p. 24, grifos do autor).

Portanto, negar a existência de raças humanas e, consequentemente, um conceito biológico de raça não implica na liquidação do racismo. Também não apaga o papel da Biologia Moderna do século XIX em processos de distorção histórica cuja ideia da desigualdade como sinônimo de inferioridade foi perpetuada ao longo dos anos até os dias de hoje (FRANCISCO JR., 2008). Nesse sentido, autores como Stelling e Krapas (2007) sugerem que o currículo da disciplina escolar Biologia desenvolva, entre outras concepções, a noção de que “historicamente, o conceito científico de raça foi utilizado como justificativa ideológica e política para dominação de certos grupos humanos sobre outros, incluindo episódios racistas e eugênicos” (p. 6).

Por outro lado, a restrição a aspectos biológicos no exame da questão racial e do racismo no ensino de Ciências tende a ser ineficaz e superficial se não envolver reflexões sobre as interações entre ciência e sociedade. Verrangia (2016) destaca a necessidade de “analisar como o racismo permeia a Ciência e seu ensino, localizando ambos, racismo e Ciência, num contexto mais amplo, política e economicamente determinado” e de “discutir o caráter ocidental e, quase exclusivamente, eurocêntrico do conhecimento científico abordado nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as” (p. 98).

Indo nessa linha de argumentação, autores da área de Educação em Ciências têm empreendido análises teóricas e empíricas sobre o racismo no ensino de Ciências e Biologia. Em um levanta-

mento recente nas atas do principal evento científico nacional da área, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), identificamos as principais tendências de pesquisas sobre questões étnico-raciais, agrupando-as de acordo com seus objetos de estudo (MELO; GALIETA, 2020). Os 30 trabalhos encontrados abordavam: concepções, discursos e representações sobre raça e racismo de estudantes e professores; formação de professores de Ciências e Biologia; análises de livros didáticos; estratégias e recursos didáticos; educação não formal; ou realizaram ensaios teóricos e revisões bibliográficas. Desse total, encontramos somente dois trabalhos sobre formação de professores. No primeiro, Calzolari e Dametto (2017) a partir de entrevistas com licenciandas negras, apontam a importância do desenvolvimento do conceito de interseccionalidade no contexto da educação das relações étnicas e raciais e da formação inicial de professores de Ciências. Eles também recomendam a criação de uma disciplina específica sobre educação das relações étnico-raciais em momento intermediário do curso e de espaços formativos para docência universitária nesta temática. No segundo e mais recente, Melo e Franca (2019) coletaram dados em duas turmas de licenciatura em Ciências Biológicas. As falas dos estudantes revelaram que aspectos relacionados ao conceito de raça eram desconhecidos deles e não foram tratados durante a educação básica. As autoras destacaram a ausência da abordagem de temática étnico-racial no currículo do curso e reiteraram a necessidade de que outros componentes curriculares da formação inicial de professores de Biologia não negligenciem a abordagem do tema.

Em consonância com os/as autores(as) anteriormente citados, entendemos a importância de incluir o debate sobre racismo nas licenciaturas em Ciências, especificamente na Biologia, e por isso planejamos e executamos uma sequência de aulas que será descrita a seguir.

Racismo em uma disciplina na licenciatura em Ciências Biológicas

As atividades que relatamos foram desenvolvidas na disciplina obrigatória Introdução ao Pensamento Biológico (IPB)⁶, oferecida no primeiro período da licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A disciplina busca explorar o processo de construção e afirmação da Biologia enquanto ciência e as diferentes formas de conhecimento sobre a natureza e seus contextos de produção. Ao assumirmos a disciplina (a primeira autora como monitora e a segunda como docente responsável) vislumbrávamos a necessidade de situar historicamente a Biologia e suas relações com a sociedade. Desta forma, organizamos dois módulos (Quadro 1) de modo que no primeiro fossem explorados aspectos epistemológicos e de demarcação da Ciência Moderna e no segundo estivessem contempladas questões sociais que podem contribuir para um ensino de Biologia antirracista e com valores da educação em Direitos Humanos.

⁶ A disciplina IPB possui carga horária total de 60h. No semestre 2019-2 tínhamos 1 (um) encontro semanal de 4 (quatro) tempos.

Data	Tema da Aula	Conteúdos
Aula 1	O que é Biologia? O que são as Ciências Biológicas?	Dinâmicas com a turma: concepções iniciais sobre a Biologia e seus ramos.
Aula 2	Quando surge a Ciência Moderna? Linha do tempo da Ciência. Discussão sobre <i>fake news</i>	Transição da Idade Média para Idade Moderna. Geocentrismo. Heliocentrismo. Modernidade e Revolução Científica Pensamento científico moderno (características). Biologia Moderna.
Aula 3	O que difere a Ciência Moderna do senso comum? Critérios de demarcação da ciência moderna.	Demarcação da ciência (epistemologia). O que não é científico? Senso comum ≠ Conhecimento popular. Empirismo. Racionalismo. Método indutivo e método dedutivo. Leis e teorias.
Aula 4	Teorias do conhecimento científico moderno (críticas ao Positivismo)	Pensamento positivista: Comte. Teorias do conhecimento: diferentes formas de explicar a produção do conhecimento científico (teorias do Norte). Epistemólogos críticos: Popper, Kuhn, Bachelard, Feyereabend e Lacey.
Aula 5	Formas de discriminação	Aplicação do questionário (auto-identificação e discriminações). Dinâmica em sala de aula (frases que expressam diferentes tipos de discriminação).
Aula 6	História Natural e surgimento da Biologia Moderna.	Marcos históricos da Biologia Moderna. Lamarckismo e Darwinismo. Neodarwinismo. Design Inteligente (Intelligentismo).
Aula 7	Avaliação. Prova em duplas (Nota 1)	Descobertas científicas: episódios históricos (dupla hélice do DNA; circulação do sangue; hereditariedade; origem da vida)
Aula 8	Correção da prova	
Aula 9	Exposição “Darwin: origens & evolução” (Museu do Meio Ambiente)	

Aula 10	Oficina “Racismo Científico através da fotografia” (Artista Visual Úrsula Silva - UERJ) - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	
Aula 11	Olhares contra-hegemônicos: conhecimentos científicos, conhecimentos populares.	Conhecimentos: empírico, religioso, filosófico e científico. Conhecimentos populares tradicionais. Povos africanos e conhecimentos científicos e tecnológicos. Modernidade. Eurocentrismo. Etnocentrismo. Colonialidade (poder, saber, ser). Giro decolonial.
Aula 12	Racismo institucional, científico e ambiental. Raça e antirracismo na Biologia	Raça (conceito científico e ideológico). Contribuições dos naturalistas para o racismo. Racismo científico. Racismo no Brasil: heranças da colonização. Racismo estrutural e institucional. Racismo ambiental. Apresentação das respostas do questionário (auto identificação e discriminações).
Aula 13	Avaliação. Seminários Integrados ¹ IPB, Laboratório de Ensino I e Química (Nota 2)	
Aula 14	II Encontro Questões étnico-raciais no campo da Filosofia e Educação: mesa “Escrita de mulheres negras: insurgência e potência literária”	
Aula 15	Ensino de Biologia para/das minorias	O que são minorias? Direitos Humanos para humanos direitos?
Aula 16	Questionário de autoavaliação e avaliação da disciplina (online) (Nota 3)	

Quadro 1

Organização da disciplina “Introdução ao Pensamento Biológico” na licenciatura em Ciências Biológicas da FFP-UERJ, semestre 2019-2.

Fonte: Galieta (2019).

I Os seminários foram apresentados por grupos de 4 a 6 licenciandos. Um dos grupos ficou responsável pelo tema Eugenia. Por este motivo não foi dedicada uma aula em IPB para a discussão do movimento eugênico no Brasil.

Focaremos neste texto na sequência de aulas do Módulo 2 nas quais abordamos o tema racismo. Ela teve início com a oficina “Racismo científico através da fotografia” oferecida pela artista visual Úrsula Silva (UERJ) durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Departamento de Ciências da FFP-UERJ. Nela discutiu-se como a fotografia foi usada por alguns cientistas e médicos no século XIX para “demonstrar” características que colocavam a população negra como inferior às outras. Um exemplo disso, seria a medição e comparação craniana de indivíduos negros e brancos no intuito de justificar que o crânio do branco era mais desenvolvido, logo mais inteligente e com maior capacidade intelectual: a pseudociência Frenologia. Além disso, foram expostas algumas figuras conhecidas racistas e eugênicas, como Monteiro Lobato, e apresentado o questionamento feito por alguns intelectuais brasileiros ao jornalista e escritor Lima Barreto (1881-1922) que era negro e cujo desenvolvimento intelectual foi visto como sendo algo fora do comum segundo os ideais eugenistas. Para isso, a artista exibiu parte da peça teatral “Traga-me a cabeça de Lima Barreto”⁷.

Na aula “Olhares contra hegemônicos: conhecimentos científicos, conhecimentos populares” discutimos as diferentes formas de conhecimento, buscando ressaltar suas finalidades e racionalidades. Fizemos a leitura em aula de um texto que trazia duas explicações para a origem dos seres humanos (um com linguagem científica e outro de origem indígena)⁸ e uma crônica sobre o que é científico (ALVES, 1999). Lemos também um fragmento do texto “Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal” (CUNHA, s/d) para subsidiar uma discussão sobre a apropriação de co-

7 Disponível no YouTube em <<https://www.youtube.com/watch?v=wwG0ETZtjSo>>.

8 Material cedido pela Profa. Dra. Mariana Brasil Ramos da Universidade Federal de Santa Catarina (2019) (mimeo).

nhecimentos dos povos africanos de forma indevida pelos europeus. A universalização dos conhecimentos científicos europeus na Modernidade foi apresentada a partir do ponto de vista histórico e sociológico e exibimos o videoclipe da música “Modernidade” (CAZUZA, s/d). Encerramos com uma discussão sobre eurocentrismo e violência epistêmica com a perspectiva dos Estudos Decoloniais e a exibição do videoclipe “Brasil Colônia” (NISSIN et al., 2018).

A aula “Racismo institucional, científico e ambiental. Raça e antirracismo na Biologia” teve início com a apresentação dos resultados das respostas ao questionário aplicado pela monitora na quinta aula do Módulo 1 da disciplina. Ele tinha como objetivo fazer uma sondagem sobre a autoidentificação de cor/raça, as discriminações sofridas pelos estudantes e racismo. Traçamos algumas respostas a esse questionário na próxima seção. Em continuação, foi tratado o conceito de raça através de uma revisão do papel da Ciência Moderna na construção biológica do racismo; para tanto baseamo-nos na leitura prévia do texto de Munanga (2003). Abordamos o racismo estrutural na sociedade brasileira a partir da definição de Almeida (2019), da exibição de parte do documentário “Guerras do Brasil.doc” (BOLOGNESI, 2018) e do videoclipe “Eminência Parda” (EMICIDA et al., 2019). A discussão sobre racismo institucional e cotas foi feita com a exibição do vídeo “As oportunidades que o branco teve, o negro não teve – Cotas” (CANAL PRETO, 2019). Também debatemos sobre o racismo ambiental apoiadas no texto de Mathias (2017) e no vídeo “Racismo Ambiental: um olhar a partir do quilombo do Quingoma” (CBCom, 2019).

A aula seguinte consistiu na participação dos estudantes no “II Encontro Questões étnico-raciais no campo da Filosofia e Educação”, na mesa “Escrita de mulheres negras: insurgência e

potência literária”. Ela foi composta pela historiadora Carolina Rocha, que coordena o projeto “Oficina de escrita antirracista”, pela professora de Ciências Biológicas, Simone dos Santos Ribeiro, que atualmente pesquisa o aporte da literatura negra feminina no ensino de Ciências, e pela doutora em Letras, Elisabete Nascimento, autora de diversos livros, entre eles, “Máscara de Flandres” (2018).

Finalmente, o módulo se encerrou com a aula “Ensino de Biologia para/das minorias”. Começamos com uma discussão sobre o conceito de minorias apoiando-nos nos textos de Chaves (1971) e Enriconi (2017). Foram apresentados dados sobre a situação de insegurança alimentar e assassinatos de quilombolas, porcentagem de negros vítimas de homicídio, dados de suicídio e homicídio da população LGBT e dados de feminicídios no Brasil. Buscamos explorar a relação entre as notícias e a Biologia e o ensino de Biologia. Passamos, então, a uma discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que foi lida previamente pelos licenciandos. Cada um deles destacou um artigo que tinha lhe chamado atenção para que a questão “Quais conteúdos de Biologia podem ser relacionados às minorias em uma educação em defesa dos Direitos Humanos?” pudesse ser ao final debatida. Encerramos a aula com o videoclipe da rapper Gabz (2017).

A disciplina contou com três avaliações: a primeira (prova em dupla) referente ao módulo 1, a segunda (um seminário integrado) realizada em conjunto com outras duas disciplinas do curso e a terceira que buscou através de um questionário do “Formulários Google” ser um espaço de autoavaliação e de reflexão dos licenciandos sobre a disciplina.

Autoidentificação, racismo e autoavaliação da disciplina: opiniões dos licenciandos

O questionário aplicado na quinta aula, cujas respostas foram apresentadas posteriormente, continha 19 perguntas, todas de múltipla escolha. Neste texto, optamos por trazer os resultados de somente quatro questões referentes à autoidentificação racial e às experiências durante a educação básica. Em seguida, buscaremos nas avaliações do final da disciplina algumas reflexões trazidas pelos licenciandos que nos ajudarão a pensar as contribuições das discussões feitas ao longo do semestre para os futuros professores de Ciências e Biologia.

A turma era constituída por 33 estudantes, destes 27 responderam ao questionário aplicado em sala de aula. Eles se autoidentificaram como mulheres cis (18 pessoas) e homens cis (9). A distribuição por faixa etária foi: 17 a 20 anos (20), 21 a 25 anos (6) e acima de 30 anos (1). As perguntas 3 e 4 abordaram a autoidentificação de cor/raça e ascendências dos estudantes (gráficos 1 e 2, respectivamente).

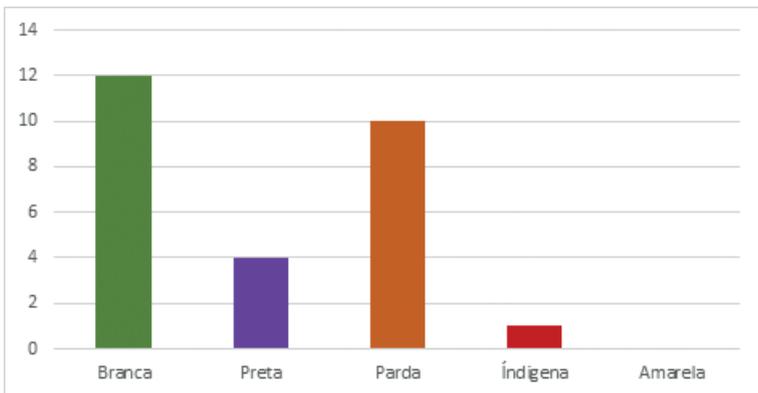


Gráfico 1

Respostas referente a questão 3 (“Qual é sua cor ou raça?”).

Fonte: Melo (2020).

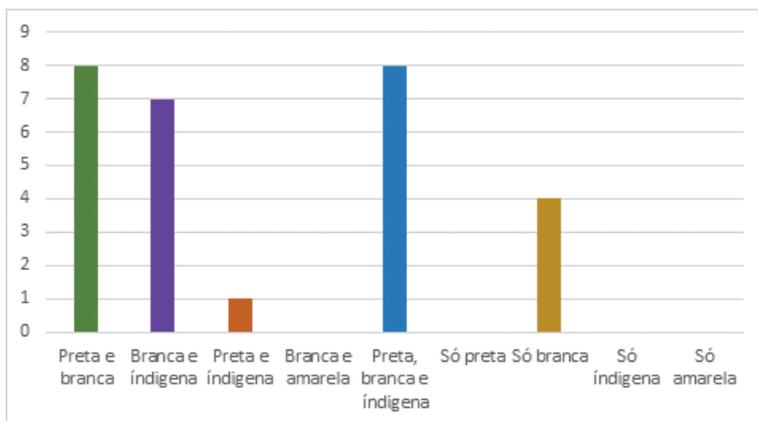


Gráfico 2

Respostas referente a questão 7 (“Considerando as combinações de cor ou raça dos seus avós e dos seus pais, você tem combinação das cores ou raças”).

Fonte: Melo (2020).

A maioria da turma se autoidentificou como negra⁹: 10 pardos e 4 (quatro) pretos. Observamos que 12 estudantes se identificaram como brancos, mas que somente 4 (quatro) consideraram ser descendentes somente de brancos. A maior parte deles se percebe como descendentes de duas cores/raças (8 de preta/branca e 7 de branca e indígena). Oito estudantes consideram-se descendentes das raças preta, branca e indígena. Somente um estudante se identificou como indígena. A questão da auto e hetero identificação de raça/cor tem sido amplamente discutida por autores que analisam dados censitários

⁹ Consideramos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que a população negra é o conjunto de pessoas pretas e pardas. De acordo com Osorio (2003, p. 24), “a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza.”

(OSORIO, 2003) e, mais recentemente, tem ganhado outros contornos ao se situar no âmbito das políticas de ações afirmativas (RIOS, 2018). Além disso, a autoidentificação é atravessada e determinada por aspectos subjetivos, incluindo aí dificuldades de se autodeclarar preto, de se reconhecer, identificar e assumir como uma pessoa preta. Ou seja, tem relação com as emoções vivenciadas e com a saúde mental da população negra (DAMASCENO; ZANELLO, 2018). Este é, sem dúvidas, um ponto que deve ser abordado em aulas de Ciências e Biologia.

As questões 13 e 14 abordaram as vivências dos licenciandos na escola com relação às culturas africanas e afro-brasileiras e ao estudo do conceito de raça. O resultado geral das respostas à primeira encontra-se no gráfico 3.

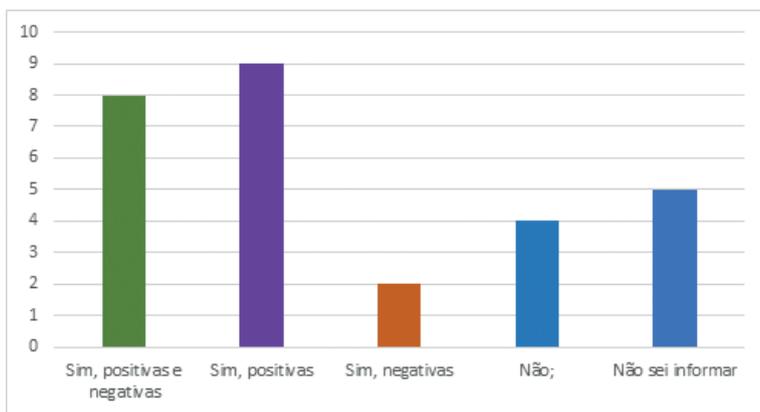


Gráfico 3

Respostas referente a questão 13 (“Você teve contribuições das culturas africanas ou afro-brasileiras na sua formação escolar?”).

Fonte: Melo (2020).

Fomos surpreendidas positivamente com o grande número de licenciandos (19) que disseram terem tido contato com

as culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica. Considerando as faixas etárias dos estudantes, entendemos que a maioria frequentou a escola após a promulgação da Lei 10.639/03¹⁰ e, provavelmente, esta tenha sido determinante para o resultado. Por outro lado, consideramos ainda alto o número de licenciandos (9) que não tiveram contato com essas culturas ou não que não sabiam informar (5). Ressaltamos que a pergunta não foi específica sobre as disciplinas Ciências e Biologia e, portanto, podem indicar que isso tenha se dado em outras disciplinas que tradicionalmente abordam esses conteúdos. Verrangia (2016), ao buscar justificar uma educação antirracista em Ciências a partir da aprovação da referida lei, comenta:

A obrigatoriedade trazida na Lei 10.639/03 reflete uma vontade social de que todos os níveis e componentes educacionais assumam seu papel para suprir a demanda por formação para uma cidadania crítica e que envolva conhecimentos sobre o patrimônio da diversidade cultural brasileira. Portanto, faz-se urgente ‘educar relações **étnicoraciais**’, isto é, promover processos educativos que orientem relações justas vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas. Tendo em vista o intuito de educar para o exercício pleno da cidadania, é preciso que professores/as do ensino de Ciências, formadores/as de professores/as

10 Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. A lei 10.639/03 foi regulamentada pelo o Parecer CNE/CP 003/04 que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana”.

e pesquisadores/ as questionem-se sobre formas concretas pelas quais esse ensino pode contribuir para a uma educação antirracista e que valorize a diversidade étnico-racial (VERRANGIA, 2016, p. 84/85).

Novais et al. (2012) realizaram entrevistas com nove professores de Ciências sobre suas concepções a respeito da Lei 10.639/03 e observaram que os professores apesar de reconhecerem o papel do professor na disseminação e aplicação da lei no espaço escolar admitiam não saber como reorganizar suas práticas atendendo as especificidades de sua área. Esses dados reforçam a necessidade de investimento na formação do professor, incluindo a continuada, para que a lei possa de fato ser inserida nas aulas de Ciências em busca de uma educação antirracista.

As respostas à questão seguinte nos dão pistas de que o contato dos licenciandos com as culturas africanas e afro-brasileiras não ocorreu em disciplinas científicas. Quando perguntados: “Durante suas aulas de Ciências e Biologia houve alguma abordagem sobre o conceito de raça?”, os estudantes responderam: Sim (4), Não (17) e Não sei informar (3). Esse resultado contrasta com o da questão anterior e nos indica que as discussões culturais não necessariamente estão articuladas com reflexões sociológicas, ideológicas e biológicas sobre o conceito de raça. Assim, as disciplinas escolares Ciências e Biologia, cursadas por esses licenciados, parecem não ter contemplado discussões sobre racismo científico articulando-o a um debate sobre o caráter institucional e estrutural do racismo. Além disso, reforça a importância de que o assunto seja abordado na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, assim como já sinalizado por autores como Verrangia (2016), Melo e Franca (2019).

Trazemos, na sequência, alguns resultados referentes à avaliação final da disciplina que foi respondido por todos os estu-

dantes da turma. Especificamente na questão 4.1, os licenciandos puderam escolher uma das cinco aulas que mais os marcaram (Gráfico 4).

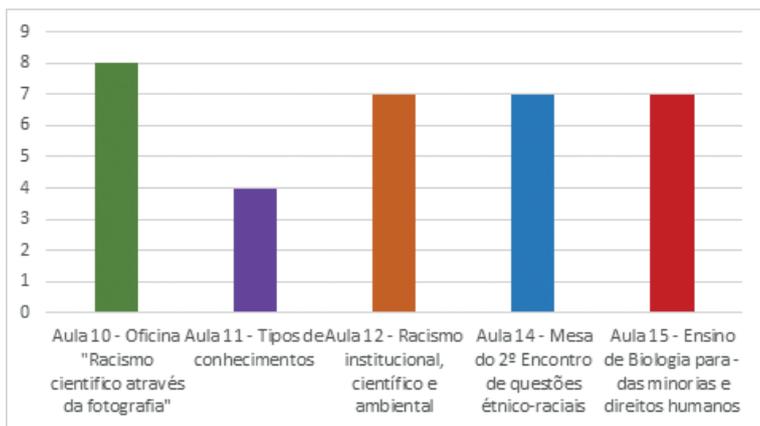


Gráfico 4

Respostas à questão 4.1 da avaliação da disciplina (“Abaixo estão os títulos de cada uma das aulas do módulo 2. Assinale aquela cuja discussão você considerou mais importante ou que mais te marcou de alguma forma”).

Fonte: Melo (2020).

Observamos que as respostas dos licenciandos se distribuíram de forma equilibrada, sendo a oficina sobre racismo científico a que mais os marcou e a aula sobre tipos de conhecimentos a que eles acharam menos importante. Esse resultado nos indica que todas as aulas foram bem recebidas, agradando e atendendo aos diferentes interesses dos estudantes.

A questão 5 integrava a parte da autoavaliação. O item 5.1 trazia a seguinte pergunta: “Com relação à questão racial, você acha que as discussões em IPB te ajudaram a refletir sobre a forma como você pensa sua própria identidade racial? E o ra-

cismo em nossa sociedade?”. Seleccionamos algumas respostas que consideramos representativas do conjunto, relacionadas a alguns conceitos discutidos, mesmo que indiretamente, na disciplina. Para garantia do anonimato dos sujeitos os nomes foram suprimidos

- Autoidentificação:

Não, porque sempre tive um pensamento muito firme sobre o que eu quero aonde desejo chegar em relação a minha pessoa preta, pobre no Brasil. Sim, pois penso que sempre existiu, mas de uma forma velada.

Em questão a minha identidade racial, para mim não mudou, continuo me reconhecendo como parda, mas com base nos dados apresentados podemos ver que o racismo é algo presente e que não está muito longe das pessoas de nosso convívio.

A aula de IPB não contribuiu para a minha melhor identificação racial, mas foi importante para minha posição diante da sociedade, inclusive como sociedade científica.

Com certeza me ajudaram a refletir sobre a minha identidade racial, e também me fizeram refletir e chegar à conclusão que existe racismo no Brasil sim, e só não vê quem não quer.

Sim, em como fomos condicionado a nos achar branco de qualquer forma.

- Reprodução do racismo, preconceito e discriminação:
Acredito que me ajudaram a refletir mais sobre como o racismo é tratado na sociedade e como o reproduzimos diaria-

mente sem ao menos ter consciência disso. Nos faz refletir sobre o modo como agimos e pensamos diariamente e, a mim, principalmente, fez pensar duas vezes antes de abordar qualquer assunto em qualquer momento ou lugar.

Sim, se foi muito discutido sobre o racismo e a nossa posição de como ir contra o preconceito na nossa sociedade e até mesmo em nós. Identificar o racismo que está presente na sociedade, que muitos não vêem e acaba cometendo sem perceber. E também, o racismo nítido de muitas autoridades e a desigualdade social que acontece devido a esse preconceito.

Ajudaram muito. Me fizeram refletir mais sobre o racismo e gerou em mim mais empatia com negros que sofrem discriminação diariamente.

Sim, me deu muito mais informação para “combater” esse tipo de preconceito nas minhas áreas de convivência.

- Tipos de racismos:

Sim, me fez abrir os olhos para diversos tipos de racismos no qual eu não tinha conhecimento.

Sim. Compreender meu papel de respeito em relação às outras identidades e que o racismo na sociedade é estrutural e se desdobra em vários braços.

Sim. Porque eu me identifico como branca, mas descobri que existem diversos tipos de racismo que eu não sabia que existiam. E essas aulas me ajudaram ainda mais a tentar melhorar isso, melhorando a nós mesmos, para depois melhorar os outros.

- Privilégio branco:

As discussões me ajudaram a refletir sobre minha identidade racial, como me comporto em sociedade e sobre o racismo. Eu sou branca, sou privilegiada por isso, enquanto muitos sofrem discriminação pela cor de pele e eu posso, assim como devo, me posicionar em relação a isso, ajudando sempre e mostrando que eu deixo de lado esse racismo que todos temos em nós mesmos, pois prezo o bem-estar do próximo.

As aulas de IPB me ajudaram a enxergar melhor não só sobre o racismo na sociedade, mas também sobre em que lugar as minorias se encontram. E por eu ser um homem, branco, cristão, cis e heterossexual, percebo que minha voz é mais facilmente ouvida dentro da sociedade do que uma mulher negra homossexual de religião de matriz africana, por exemplo. E por este motivo, tenho o papel de defender aqueles que se encontram em posição de minoria dentro da sociedade.

- Reflexões sobre comportamentos racistas e mudança pessoal:

Sim, fez com que eu mudasse alguns pensamentos racistas que até então pra mim não tinha nada a ver, tudo por falta de conhecimento.

Ajudaram sim, e eu passei a rever muitas das coisas que eu falava que são racistas.

As aulas de IPB me alertaram que o racismo só serve para derrubar e entristecer as pessoas de forma desnecessária, durante a última palestra que tivemos na disciplina no dia 28/11 tivemos o prazer de entender um pouco mais sobre esse assunto e foi de suma importância para o meu crescimento e melhoramento como pessoa.

- **Componente histórico:**
Me ajudaram MUITO!! Durante as aulas de IPB, com todas discussões trazidas, consegui abrir meu pensamento sobre questões raciais . Antes, eu acreditava que poucas pessoas viviam isso e era algo que acabava entrando na rotina. Hoje, já vejo que isso é algo que vem ao longo da história sendo passado por diversas pessoas, em diversas situações de minoria. Já me identifico como uma pessoa negra, que deve aceitar todas as etnias e me amar do jeito que sou. E que devemos ter práticas de todo dia tentar romper com esse racismo que permanece na sociedade.
- **Dinâmica social: subalternização:**
Sou bem resolvida com minha identidade racial. Mas sim me fez pensar mais uma vez sobre tudo. Fazendo um gancho com a filosofia, o professor [de Filosofia da Educação] me passou uns livros para o seminário, e em um deles falava sobre os subalternos, e falava em como é difícil esses grupos que são subalternizados transcender de posição, conseguir mudar sua posição na sociedade, é muito difícil porque esses grupos sempre são calados pelos grupos que estão no topo. Vivemos em uma sociedade em que o homem, o branco e o hétero são o certo e todo o resto é o errado, então temos que falar, lutar e quebrar as correntes.
- **Cientistas negros (as):**
(...) Eu nunca tive nenhuma aula sobre cientistas negros em nenhum dos meus anos escolares são sempre os mesmos e sempre cientistas brancos, fui conhecer cientistas negros somente na faculdade e após conhecer fiquei pensando que em nenhum momento nunca houve um questionamento na escola e nem curiosidade em perguntar o nome de algum ou algum feito nem da minha parte.

- Sociedade brasileira e efeitos da colonização:

Sim, a aula de IPB me fez entender que é importante conhecer os conceitos, mas não só isso e sim tentar sempre utilizar os conhecimentos para mudar o nosso pensamento sobre o convívio em sociedade.

A nossa sociedade é uma sociedade colonizada pela Europa, mesmo que tentamos lutar contra isso sempre terá algo que dirá que o branco é o bom e o preto é o ruim.

Sim. Me fez ver como o racismo é um crime muito sério na sociedade.

A diversidade de reflexões e de conceitos abordados relacionados ao racismo presentes nas respostas desta única questão da autoavaliação nos permite concluir que as aulas da disciplina IPB repercutiram de várias formas nos modos de compreensão sobre o tema pelos licenciandos. As respostas indicam que eles foram tocados por diferentes aspectos, incluindo os pessoais.

Percebemos que os estudantes que citaram a autoidentificação o fizeram reafirmando o entendimento prévio de sua cor/raça. Apesar de não termos tido conversas específicas sobre autoidentificação notamos que essa reflexão acabou ocorrendo.

Encontramos, ainda, em algumas respostas o atrelamento do racismo a atitudes preconceituosas individuais. Almeida (2019) atenta-nos sobre a importância de não reduzir o racismo a comportamentos isolados que eventualmente são punidos pela legislação vigente, e também de não confundir preconceito com discriminação. O autor ressalta a necessidade de reconhecermos o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira que não está reduzido a uma análise das instituições ou de comportamentos individuais. Por outro lado, os estudantes reco-

nheceram que o racismo se manifesta de várias formas. Nesse sentido, eles identificaram comportamentos racistas em suas próprias ações e sinalizaram a importância da disciplina nessas reflexões. Desta forma, consideramos fundamental que futuros professores estejam cientes de suas concepções, reconhecendo-as e externalizando a ideologia e a cultura racista que foram introjetadas. Admitir a existência do racismo, tomar consciência do uso de expressões que são naturalizadas, é importante em um primeiro momento no enfrentamento à reprodução de estereótipos raciais que inferiorizam os negros.

Além disso, o reconhecimento de privilégios de pessoas não pretas é também essencial e dois licenciandos trouxeram esta reflexão em suas autoavaliações. Apesar de não termos feito uma discussão específica sobre branquitude, notamos que o estabelecimento de uma ação consciente por parte desses estudantes foi iniciada no sentido de agir “para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política anti-racista (*sic*)” (PIZA, 2005, s/p). Logo, reconhecer-se como racista e também seus privilégios é o primeiro passo para a mudança pessoal que acaba sendo um elemento essencial para que um(a) professor(a) venha a exercer práticas antirracistas em suas aulas.

As respostas também enfatizaram aspectos sociais e históricos. Foram incluídas reflexões sobre subalternidade, o papel da colonização e do eurocentrismo. Nesses casos identificamos o diálogo com a disciplina “Filosofia da Educação”.

Poucas foram as respostas que mencionaram a relação do racismo com a Ciência. Nenhum licenciando citou o racismo científico ou o papel da Ciência Moderna na construção do conceito biológico de raça. Entendemos que esse é um silêncio importante de ser destacado nas avaliações da disciplina, embora tenhamos a percepção de que o enunciado da questão induzia a uma análise social sobre o racismo.

Considerações Finais

Os princípios de uma educação antirracista subsidiaram o planejamento do segundo módulo da disciplina Introdução ao Pensamento Biológico, o qual parece ter contribuído, de acordo com as avaliações dos estudantes, para a formação dos futuros professores envolvidos. O retorno foi positivo e demonstra que nosso principal objetivo foi alcançado: promover um espaço de reflexão sobre as questões raciais e sobre o racismo na licenciatura em Ciências Biológicas. Consideramos, no entanto, que o ideal seria que esta discussão ocorresse em outras disciplinas, assim como Melo e Franca (2019) sinalizam, e também fosse especificamente tratada em uma disciplina dedicada somente ao tema das relações étnico-raciais, tal como Calzolari e Dametto (2017) sinalizam.

A partir das avaliações dos licenciandos consideramos incluir na disciplina em semestres futuros: I) o aprofundamento e a delimitação de conceitos relacionados ao racismo (individual, institucional e estrutural, incluindo aí a caracterização da diferença entre preconceito, racismo e discriminação); II) a ênfase nos aspectos do racismo relacionado à Biologia, explorando de forma mais detalhada o racismo científico e o movimento eugênico; III) o conceito de branquitude para balizar uma discussão sobre privilégios de pessoas brancas, inclusive na participação na ciência; e iv) a questão da autoidentificação e da subjetividade da população negra.

Finalmente, reforçamos a importância do compromisso dos educadores em Ciências com uma postura antirracista que seja efetivada a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que discutam o papel da Ciência Moderna, especificamente da Biologia, na perpetuação da ideologia racista. Para tanto, sinalizamos a necessidade de que os pesquisadores da área contemplem o tema em seus estudos empíricos (a partir de análises de

livros didáticos, da discussão sobre cotas nas universidades – incluindo aí uma autorreflexão sobre racismo acadêmico¹¹ – e de pesquisas do tipo intervenção, por exemplo) e elaborem materiais que possam ser utilizados pelos professores da educação básica. Também é fundamental que os docentes universitários abordem as relações étnico-raciais e ofereçam atividades de formação continuada que situem a discussão no âmbito da defesa dos Direitos Humanos.

Esse texto foi escrito ao som de “O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui” (2013), “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa” (2015) e “AmarElo” (2019), álbuns de Emicida.]

Agradecimento

Agradecemos os licenciados da turma 2019-2 da Biologia FFP-UERJ pelo comprometimento nas respostas aos questionários e pela participação nas aulas da disciplina que permitiram a culminância do trabalho neste texto.

¹¹ Sobre a caracterização do racismo no meio acadêmico brasileiro consultar Carvalho (2004).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- ALVES, R. O que é científico? **Psychiatry On-line Brazil**, v. 4, jan. 1999. Disponível em <http://www.polbr.med.br/arquivo/arquivo_99.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BOLOGNESI, L. **Guerras do Brasil.doc**. Episódio 2: As guerras de Palmares. Direção: Luiz Bolognesi. Buriti Filmes, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ABO5XI4GZhM&t=650s>>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- CALZOLARI, A.; DAMETTO, N. Evidências de política da presença e interseccionalidade em percepções de licenciandas negras sobre a Educação das Relações Étnicas e Raciais e a Formação Inicial de Professores de Ciências. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017. **Atas** [...] Florianópolis: ABRAPEC, 2017.
- CANAL PRETO. **As oportunidades que o branco teve, o negro não teve – Cotas**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jVbK5qUV6j8>>. Acesso em 06 nov. 2019.
- CARVALHO, J. J. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Série Antropologia**, 358. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia, 2004.
- CAZUZA. **Modernidade**. [Videoclipe] de Lulo Scroback, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5BGk6s_8cSs>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- CBCom – COLETIVO Baiano pelo Direito à Comunicação. **Racismo ambiental: um olhar a partir do quilombo do quin-**

- goma. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ATwa-GY4I_o&t=5s>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L. Saúde mental e racismo contra negros: produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 38, n. 3, p. 450-464, 2018.
- EMICIDA; JÉ SANTIAGO; PAPIILLON. **Eminência parda**. [Videoclipe]. Direção: Evandro Fióti. Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- FRANCISCO JR., W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.
- GABZ. Poeta: Gabrielly Nunes. Vencedora Slam Grito Filmes 2017 “GABZ”. Grito Filmes, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kZhPvrueoFw>>. Acesso em: 04 dez. 2019.
- GALIETA, T. **Introdução ao Pensamento Biológico**: plano de ensino da disciplina. São Gonçalo, RJ: DCIEN/FFP/UERJ, 2019.
- MACIEL, M. E. de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, n. 11, p. 121-130, 1999.
- MARTINS, A. R. N. Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, I. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (p. 179–207).
- MATHIAS, M. Racismo ambiental. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho**, Ano IX, n. 50, p. 31–32, mar./abr. 2017.
- MELO, M.; FRANCA, S. A temática étnico-racial na formação inicial de professores de ciências biológicas. In: XII

- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Natal, RN: ABRAPEC, 2019.
- MELO, S. R. M. **Inserção de temáticas étnico-raciais no ensino de ciências e biologia**. 2020. 96f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). São Gonçalo, RJ: FFP/UERJ, 2020.
- MELO, S. R. M.; GALIETA, T. O tema relações étnico-raciais em pesquisas da área de educação em ciências. VI Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Rio de Janeiro, **Anais [...]**, 2020.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.
- NISSIN; FÁBIO BRAZZA; SANT; SID; GOG. **Brasil colônia**. [videoclipe]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nzvZ7Vl91m4>> Acesso em: 30 out. 2019.
- NAVAIS, G. S.; RODRIGUES FILHO, G.; MOREIRA, P. F. S. D. Concepções de professores de ciências do ensino fundamental e médio a respeito de lei federal 10.639/03. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 393–402, 2012.
- OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003.
- PATY, M. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 33, p. 157–170, 1998.
- PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: 1º Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São

- Paulo. **Anais...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS *campus* Canoas, 2018. (p.215–249).
- SANTOS, D. J. da S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D.; QUINTÃO, C. C. A. Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J. Orthod.**, v. 15, n. 3, p. 121–124, 2010.
- STELLING, L. F. P.; KRAPAS, S. Raças biológicas e “raças humanas” em livros didáticos de biologia. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Atas [...]** Florianópolis: ABRAPEC, 2007.
- STEPAN, N. L. “**A hora da eugenia**”: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- VERRANGIA, D. Criações docentes e o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em foco**, v. 21, n. 1, p. 79–103, 2016.

AVALIAÇÃO COMO UM DOS DISPOSITIVOS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E CONTROLE EM PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

Mateus José dos Santos¹

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello²

Vinícius Catão³

O presente ensaio busca compreender a avaliação enquanto dispositivo utilizado pelos docentes e pelas instituições educacionais no controle e disciplinariza-

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciando em Química pela UFV e Pós-Graduado em Docência com ênfase na Educação Básica pelo IFMG. É professor de Ciências/Química do Colégio Educar Ervália e da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. E-mail: mateus.j.santos@ufv.br.

2 Graduada em Pedagogia. Mestre em Extensão Rural. Doutora em Educação. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Université Paris Descartes (Sorbonne). Atuou como coordenadora-geral dos Cursos Lato Sensu da Universidade Federal de Viçosa/Programa Nacional Escola de Gestores. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Possui experiências na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, formação de professores, avaliação e políticas públicas educacionais. Coordenadora do grupo de pesquisa em Políticas Públicas e a formação de profissionais da Educação, do DPE / UFV. E-mail: rmello@ufv.br.

3 Licenciado em Química. Especialista em Educação Inclusiva. Mestre e doutor em Educação (Ensino de Ciências). Professor Adjunto no Departamento de Química da Universidade Federal de Viçosa. Possui experiências profissionais com temas relacionados ao ensino de Ciências/Química, espaços não formais de educação, formação inicial e continuada de professores, inclusão de surdos e diversidade na Escola, tendo feito trabalhos voltados à Educação Socioambiental, Educação e Cidadania, Metodologias de Ensino e de Pesquisa, História da Ciência aplicada ao Ensino, alfabetização científica e processos aprendizagem na perspectiva inclusiva. E-mail: vcssouza@ufv.br.

ção dos corpos. Souza, Arnt e Rabuske (2007) apontam que nas escolas existem diversas técnicas e estratégias que atuam na disciplinarização de corpos para que eles se enquadrem em regras e normas impostas pelas instituições. Nessa lógica, a avaliação pode se colocar como um mecanismo que disciplinaria os corpos e (re)orientam todo o sistema educativo para um determinado fim, incluindo os sujeitos que dele participam. Foucault (1999) expõe outros mecanismos disciplinadores que estão presentes nas instituições escolares, destacando que:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 1999, p. 173)

Nesta mesma obra, Foucault traz diferentes situações em que a dominação dos corpos se dá pelo modo de olhar. Isso nos ajuda a compreender algumas das discussões trazidas por Hall (1959; 1966) nos livros *The Silent Language* e *The Hidden Dimension*. Nessas obras, o autor abordou a importância de se atentar para a significação inerente aos sistemas não verbais que

perpassam os diferentes espaços e movimentos. Apesar de se apresentar de forma silenciosa e, por vezes, oculta ao seu completo entendimento em sala de aula, sobretudo no Ensino Superior, a dimensão proxêmica do discurso traz em si mensagens que, a priori, não demandam complementações verbais. Nesse sentido, Hall (1966) aponta que pessoas inseridas em diferentes culturas habitam distintos mundos sensoriais.

O filtro seletivo das percepções acerca das ações sensoriais admite algumas coisas e elimina outras, a tal ponto que a experiência, no sentido de ser percebida por meio de uma série de filtros, é bastante diferente daquela vista por meio de outros. Isso pode gerar mecanismos disciplinizadores como resposta às ações culturalmente instituídas na prática educativa, o que repercute inclusive nos processos avaliativos.

Assim, ancorados nas contribuições foucaultianas, podemos (re)pensar as práticas avaliativas presentes nas instituições escolares como mecanismos disciplinarizadores dos corpos. Nesse sentido, compreender como a avaliação se manifesta nestes espaços pode auxiliar na (re)orientação de práticas formativas mais humanas e propiciar (re)interpretações mais profícuas sobre este instrumento amplamente implementado e ainda pouco (re)problematizado na formação de profissionais no âmbito das instituições escolares. O texto aqui apresentado dialoga com a minha pesquisa de mestrado, que busca delinear o lugar da avaliação na formação de professores/as de Química da Universidade Federal de Viçosa.

Neste ensaio, discutiremos como esta avaliação pode se constituir um dispositivo que atua no controle de corpos dentro destes espaços. A seguir, será apresentado um Estado da Arte que traz pesquisas que vão ao encontro da temática avaliação, com alguns dos desdobramentos sobre as práticas avaliativas como dispositivo controlador e disciplinarizador.

Em um primeiro momento, foi realizada uma busca na Plataforma Sucupira da Capes, de periódicos A1 e A2 no extrato Educação. O Quadro 1 apresenta os periódicos pesquisados e os descritores utilizados para a pesquisa. Verificou-se a mudança de descritores para o primeiro periódico (Educação e Realidade), pois ao realizar a pesquisa com os descritores “Avaliação” e “Controle”, não retornaram artigos utilizando tais palavras nas ferramentas de pesquisa. Os demais periódicos continham produções com tais descritores que corroboraram diretamente com o ensaio proposto. Logo, optou-se por permanecer com tais palavras-chave nos demais periódicos de pesquisa. No entanto, ao optar-se pela mudança de descritores no primeiro periódico, encontrou-se nove artigos que dialogaram com a proposta deste ensaio, decidindo-se assim, permanecer com tal periódico.

Título do periódico	Descritores utilizados	Número de artigos encontrados
Educação e Realidade	Avaliação e Ensino Superior	9
Ensaio – Avaliação e políticas públicas em Educação	Avaliação e Controle	11
Revista Brasileira de Educação	Avaliação e Controle	2
Avaliação (Porto Alegre)	Avaliação e Controle	1
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Avaliação e Controle	6

Quadro 1

Pesquisa dos periódicos na Plataforma da Capes (2011-2019).

Fonte: Santos; Mello; Catão (2020).

Muitas das pesquisas do campo da avaliação versam sobre a avaliação na educação básica e seus desdobramentos em práticas formativas. Além disso, há uma série de pesquisas que se concentram seus trabalhos nas avaliações externas, tais como, o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nesse sentido, buscou-se neste Estado da Arte um enfoque na Avaliação no Ensino Superior⁴. Após a leitura dos resumos de cada um dos 29 artigos encontrados, fez-se a seleção de sete deles que se concatenam com o ensaio em questão. O Quadro 2 apresenta os artigos selecionados.

Título do Artigo	Autores	Nome do periódico	Qualis	Ano
Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização	Oliveira; Ferrenc; Wassen (2018)	Educação e Realidade	A1	2018
Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões	Gomes; Melo (2018)	Educação e Realidade	A1	2018
Avaliação da avaliação da Pós-Graduação em Educação do Brasil: quanta verdade é suportável?	Trevisan; Devechi; Dias (2013)	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	A1	2013
Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo?	Ivenicki (2018)	Ensaio – Avaliação e políticas públicas em Educação	A1	2018
Políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.	Werle (2011)	Ensaio – Avaliação e políticas públicas em Educação	A1	2011

⁴ O presente ensaio foi realizado com artigos que dialogaram com práticas avaliativas no Ensino Superior. No entanto, entende-se que os autores aqui mobilizados trazem contribuições que se estendem às práticas avaliativas na educação básica.

Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida	Barrère (2013)	Revista Brasileira de Educação	A1	2013
Redistribuição e reconhecimento no Prouni: uma análise de justiça social à luz de Nancy Fraser	Fioreze; Bertolin; Bortolin (2015)	Educação (Porto Alegre)	A2	2015

Quadro 2

Artigos sobre a temática Avaliação (2011-2019)

Fonte: Santos; Mello; Catão (2020).

Conforme descrito pelo Quadro 2, sete artigos foram selecionados para o Estado da Arte, considerando a pesquisa aludida. A seguir serão apresentadas as ideias centrais dos artigos buscando compreender a questão problematizadora que orienta este ensaio: *de que forma a avaliação na formação de professores constitui-se um dispositivo de disciplinarização dos sujeitos e controle dos corpos dentro das universidades?*

O primeiro artigo de Oliveira, Ferenc e Wassen (2018) analisa as condições de trabalho dos professores/as em dois programas de Pós-Graduação em Educação de Instituições de Ensino Superior mineiras. Neste trabalho, as autoras lançam um olhar para a avaliação na Pós-Graduação e ressaltam pontos positivos e negativos. Segundo as autoras:

Os aspectos positivos envolvem o reconhecimento da legitimidade e necessidade de um processo avaliativo, principalmente pela dimensão formativa e política desta categoria de ensino. Os fatores negativos ocorrem em função de alguns critérios da avaliação, especialmente **sobre a produção científica, e em razão dos exíguos prazos para**

cumprimento das atividades do programa. (OLIVEIRA; FERENC; WASSEN, 2018, p. 1338, grifo nosso).

Nesse artigo, nota-se a presença da avaliação enquanto dispositivo que atua no controle de um programa de pós-graduação, uma vez que, as condições de trabalho docente não são levadas em consideração na avaliação quando se analisa as múltiplas atividades inerentes ao trabalho docente nesses espaços. Os professores assumem inúmeras funções nas instituições de ensino e o prazo para os cumprimentos das mais diversas atividades constituem-se desafios a serem superados pelos professores que acaba ocasionando uma série de obstáculos para estes docentes, dada tamanha responsabilidades, o que pode acabar contribuindo para o adoecimento docente nestes espaços.

No artigo de Gomes e Melo (2018), nota-se a articulação entre a avaliação e a gestão educacional e os desdobramentos desta articulação que pode ocasionar muitas tensões. Segundo as autoras, a avaliação “tem assumido centralidade nas políticas públicas, com inúmeras repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem, na gestão e no trabalho docente” (GOMES; MELO, 2018, p. 1206). Nesse sentido, percebe-se a importância de se problematizar a avaliação presente nas políticas públicas e na gestão para que possamos entender suas potencialidades na prática educacional. Além disso, o artigo aponta um aumento exponencial dos instrumentos avaliativos, que implica em um maior controle dos sujeitos nas suas mais variadas instâncias, contribuindo ainda mais para uma vigilância do que se faz, sem compreender com profundidade os inúmeros desdobramentos que estes instrumentos avaliativos podem causar sobre quem está sendo avaliado.

Trevisan, Devechi e Dias (2013) dialoga com Oliveira, Ferenc e Wassen (2018) na questão da avaliação nos programas de Pós-

-Graduação em Educação no Brasil. A crítica salientada pelos pesquisadores está centralizada na “justificativa de que o dado quantitativo por si só não garante a qualidade, apenas o controle e o engessamento da política dos programas com poder de delimitar os temas de pesquisa, o número de publicações, a classificação das revistas, etc.” (TREVISAN, DEVECHI; DIAS, 2013, p. 375, destaque nosso). Nesse sentido, urge a necessidade de pensarmos a avaliação para além dos elementos quantificáveis e estatísticos, herança esta adotada do positivismo e que influencia diretamente nas práticas avaliativas implementadas, não só na avaliação da pós-graduação, mas na avaliação da aprendizagem dos estudantes tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Assim, é imprescindível olhar para estas avaliações “não concentrando todo o «peso» político-pedagógico do processo simplesmente na avaliação de estruturas e, principalmente, do docente” (TREVISAN, DEVECHI; DIAS, 2013, p. 389).

Ivenick (2018) quando lança um olhar para os dilemas educacionais partindo da avaliação, explicita que:

Em tempos de supervalorização da produtividade e de comparações mundiais de resultados em instrumentos homogeneizadores, relativismo e universalismo passam a ocupar extremos de um espectro, ao invés de, conforme argumentamos, serem mutuamente fertilizadores de equilíbrios negociados e dialetizados nas trajetórias educacionais. Os extremos do binômio controle/valorização da diversidade, ou mesmo o mencionado universalismo/relativismo, quando interpretados de forma congelada, essencializada, acabam por silenciar os movimentos híbridos, mestiços, entre processos curriculares e avaliativos mais amplos e suas traduções e criações nos espaços culturais locais. (IVENICK, 2018, p. 249).

A autora desse artigo lança um olhar mais crítico para a avaliação como instrumento que pode silenciar corpos e os movimentos plurais. O tradicionalismo exacerbado e as práticas silenciadoras presentes no currículo oculto das instituições acabam gerando espaços para o surgimento de práticas avaliativas mais autoritárias que vão ao encontro das práticas formativas instauradas atualmente em muitas instituições e geram uma série de inquietudes nestes espaços. Werle (2011) critica a padronização dos instrumentos avaliativos que negligenciam as particularidades inerentes aos ambientes formativos. É perceptível nas universidades, a exclusão das singularidades dos discentes quando se implementa um instrumento avaliativo. O mesmo ocorre quando se avalia programas de formação de professores e de pós-graduação, dado que, a pluralidade de como esses programas se constituem não são levadas em consideração quando se avalia por um processo padronizado, tradicional e quantificável e o considera como elemento principal no controle da qualidade destes programas. Nesta perspectiva, Werle (2011) frisa que:

A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora. (WERLE, 2018, p. 790).

Barrère (2013) chama a atenção para os resultados das avaliações enquanto dispositivo controlador. Segundo a autora:

Esse controle tende também a introduzir uma regulação pelos resultados, o famoso “controle dos resultados”, com

instrumentos externos de regulação colocados à disposição dos estabelecimentos escolares. Passa-se, então, do controle à avaliação, uma palavra que contém, ela própria, uma parte de eufemização, introduzindo a mediação de constatações objetivas, por meio de dados, em sua maioria, quantitativos. (BARRÈRE, 2013, p. 289).

O aspecto quantitativo das avaliações se manifesta como uma problemática que negligencia o plural, o diferente, o singular dos sujeitos que delas fazem parte, tal como é frisado por Ivenick (2018). Fioreze, Bertolin e Bortolin lançam um olhar para a avaliação de um programa, o Prouni (Programa Universidade para Todos). Deste modo, critica também os elementos quantificáveis e preza pela inserção da visão dos estudantes na avaliação da qualidade do programa, considerando o impacto do programa para a justiça social, sob a perspectiva de Nancy Fraser⁵.

O Estado da Arte descrito aponta para uma série de nuances das práticas avaliativas que podem nos auxiliar na compreensão da temática avaliação enquanto dispositivo de controle dos corpos em diferentes instâncias. Visando responder a questão problematizadora aqui descrita, lançaremos algumas reflexões à luz de teóricos (MARCELLO, 2004; AGAMBEN, 2009; FER-RARI; DINALI, 2012), que discutem o conceito de dispositivo e de disciplina e suas influências no controle dos sujeitos.

⁵ Nancy Fraser (1947 – atual) é uma pesquisadora norte-americana que investiga as concepções de Justiça Social e seus desdobramentos na contemporaneidade. Suas ideias disseminaram entre os pesquisadores brasileiros “tendo mobilizado filósofos e cientistas sociais tanto para a discussão de seu conteúdo teórico quanto para a tentativa de operacionalização do mesmo na explicação social.” (SILVA, 2018, p. 564). Em Fioreze, Bertolin e Bortolin (2015), os autores buscam discussões que aproximam as ideias de Fraser e suas contribuições de Justiça Social, ao programa do Ministério da Educação – Prouni.

Fundamentação Teórica

Segundo Marcello (2004), ancorado nos estudos em Michel Foucault, o termo dispositivo está alicerçado em três grandes eixos centrais: poder, saber e subjetivação. Nesse sentido, Foucault procurou trabalhar o conceito de dispositivo como algo efêmero, fluido e que se altera o tempo todo. Agamben (2009), também centrado nas obras foucaultianas, salienta que “dispositivo passa a ser qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 12). Com essa definição, podemos promover diálogos entre o conceito de dispositivo e as práticas avaliativas avaliação e entendê-las como dispositivos que quando não (re)orientam as práticas docentes com vistas à emancipação dos indivíduos (avaliação formativa), controlam os corpos a partir dos resultados obtidos. Tal movimento dialógico pode ser realizado, uma vez que, o próprio entendimento de dispositivo vai ao encontro de como “variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema, de um anseio ou surpresa” (SILVA, 2014, p. 2014).

Para Deleuze (2005, p. 84), “cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe”. Tal metáfora deleuzeana concatena-se com a definição explanada em Marcello (2004), que enuncia que o conceito de dispositivo é posto como multilinear e pode ser composto “por um conjunto de linhas, curvas e regimes de diferentes naturezas, mas, sobretudo, que estas (e estes) se mostram transitórias e efêmeras, predispostas a variações de direção e de intensidade” (p. 211). O autor ainda acrescenta que “ao trabalharmos com o conceito

de “dispositivo”, não estaremos lidando com uma estrutura fechada, organizada, cujos elementos em jogo estão previamente dados” (*ibid*). Desta forma, o dispositivo pode se manifestar de diferentes formas e a avaliação pode constituir um destes dispositivos que controla os sujeitos dentro das instituições por meio dos resultados obtidos.

Ferrari e Dinali (2012) lançam reflexões sobre a (in)disciplina como forma de controle dos corpos em um Colégio de Aplicação, situado na cidade de Juiz de Fora (MG). Em sua análise, os autores procuraram encontrar fragilidades que possibilitassem movimentos dialógicos efetivos com o conceito de dispositivo e a disciplinarização e de que modo tais diálogos corroboram com práticas controladoras dos indivíduos nas instituições de ensino. Ferreirinha e Raitz (2010) também analisa a disciplina como forma de vigiar e controlar os corpos dentro das instituições. Apesar dos olhares estarem centrados na Educação Básica, há outros dispositivos intrínsecos às instituições de Ensino Superior que controlam os estudantes. A avaliação, tal como vem descrita neste ensaio, é um destes dispositivos que está diretamente relacionada ao controle e disciplinarização dos corpos. Esta avaliação dentro destas instituições transveste de coeficiente acadêmico ou coeficiente de rendimento acumulado durante a trajetória universitária que é utilizada para promoções futuras sem considerar outros elementos presentes na trajetória dos indivíduos. Esse controle acaba disciplinarizando os corpos e se naturaliza nos discursos, fazendo com as críticas a esse dispositivo sejam negligenciadas, maximizando ainda mais os problemas inerentes aos desdobramentos do recurso da avaliação nas instituições.

A reflexão possibilitada pelos textos de Ferreirinha e Raitz (2010) e Ferrari e Dinali (2012) nos propicia olhar criticamente para esses espaços no intuito de entender como os controles

dos indivíduos vêm se instaurando nas instituições e, a partir de então, pensar em práticas que minimizem as consequências destes dispositivos, ou seja, estratégias de profanação dos dispositivos (BAPTISTA, 2014). No tocante a avaliação, pode-se interpretar, a partir dos textos apontados no Estado da Arte, como as práticas avaliativas vem sendo constituídas como formas de controle e de poder, sejam nas avaliações externas, tal como acontece no Prouni (FIOREZE, BERTOLIN; BORTOLIN, 2015) ou nas instituições de Ensino Superior e nos programas de Pós-Graduação em Educação (TREVISAN; DEVECHI; DIAS, 2013; IVENICKI, 2018; OLIVEIRA; FERENC; WASSEN, 2018). Carminatti e Borges (2012) traz uma citação de Perrenoud (1999), descrevendo que:

Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência. (CARMINATTI; BORGES, 2012 apud PERRENOUD, 1999, p. 168).

O excerto trazido para reflexão de Perrenoud (1999) caracteriza uma das problemáticas que a avaliação enfrenta na contemporaneidade: a quantificação. A nota, o acerto e a porcentagem constituem-se elementos que são utilizados para inferir a qualidade de um programa, formação, curso e até mesmo do indivíduo. Nessa perspectiva, Carminatti e Borges (2012) salientam ainda que:

Ao considerar que a avaliação deve ser entendida como processo, **rompendo definitivamente com os pressupostos de controle e disciplina**, há certa urgência em

buscar o desenvolvimento de um diálogo. Ou seja, contextualizar a discussão da avaliação da aprendizagem como parte integrante e não isolada do currículo [...] (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 2012, destaque nosso).

Após caracterizar a avaliação como dispositivo, percebe-se a necessidade de profanar esse dispositivo, com vistas à minimização dos impactos que ele pode instaurar em toda uma comunidade. Baptista (2014, p. 13) enfatiza que “uma vez que ao dispositivo é dado o direito de dizer e velar, ele ignora a necessidade de se fundamentar no Ser e se fundamenta na sua própria necessidade de existir.” Tal indagação acontece muito com as práticas avaliativas que encontram-se enraizadas nas instituições e no controle dos corpos, além de constituir um instrumento de poder utilizado por muitos programas e avaliadores. Esse entrelaçamento entre a avaliação e as instituições naturaliza os resultados e as consequências, uma vez que as reflexões críticas sobre essa relação ainda encontram-se incipientes, sobretudo se considerarmos o recorte do impacto das avaliações no Ensino Superior.

Diante do exposto, notam-se as múltiplas aproximações entre o conceito de dispositivo como controle e disciplinarização dos corpos e a avaliação, especialmente quando se pensa a avaliação no Ensino Superior. A movimentação para a compreensão da avaliação enquanto dispositivo já nos possibilita um olhar mais crítico para as nossas práticas docentes, uma vez que, as práticas avaliativas constituem elementos inerentes às nossas práticas e as avaliações externas ainda determinam majoritariamente o trabalho dos docentes nas instituições. No entanto, concorda-se com Freire (1978) que expõe uma visão de avaliação pautada no diálogo que ainda precisa ser amplamente debatida para que possamos profanar ainda mais as práticas avaliativas instauradas nas esferas educativas.

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (FREIRE, 1978, p. 26).

Dessa forma, a avaliação pode se converter em uma ferramenta pedagógica contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino e dos professores em formação.

Considerações Finais

Este ensaio trouxe aproximações entre o conceito de dispositivo caracterizado como controle e disciplinarização dos corpos nas instituições e a avaliação. Como recorte foi apresentado a avaliação no Ensino Superior, mas percebe-se que avaliação enquanto dispositivo controlador permeia todas as esferas educacionais.

Com as contribuições de Marcello (2004) e Agambem (2009) foi possível delinear o conceito de dispositivo a partir das obras foucaultianas, que caracteriza-se como algo mutável que varia de contexto para contexto e negligencia uma série de nuances, dentre eles, as singularidades do sujeito que implicam nos resultados destas avaliações. Deleuze (2005) também aponta contributos para a compreensão do dispositivo e apresenta tal conceito como uma multiplicidade de processos reversíveis, operando em diferentes situações e podendo ser naturalizado, o que demanda uma reflexão pormenorizada, visando um olhar mais atencioso nos desdobramentos que um dispositivo pode ocasionar. Tais conceitos possibilitam movimentações dialógicas efetivas para que possamos enxergar tal dispositivo

e profaná-lo, com vistas a minimizar os impactos que ele pode desencadear.

Com relação à avaliação, percebe-se que este dispositivo está implementado como forma de controlar e disciplinarizar os corpos dentro das instituições. A avaliação ainda está centrada na quantificação, como uma herança do positivismo e com o foco nos resultados. Os artigos selecionados no Estado da Arte e que compõem este ensaio denunciam uma série de implicações das práticas avaliativas que interferem nas esferas formativas e que precisam ser (re)problematizadas na busca por reflexões críticas que possibilitem (re)considerar as multiplicidades de demandas dos sujeitos que estão sendo avaliados.

Por fim, com este ensaio, foi possível refletir sobre o que pode vir a ser um dispositivo e sobre como o mesmo articula-se com os sujeitos na contemporaneidade, quando se considera as práticas e instrumentos avaliativos. A avaliação como dispositivo controlador e disciplinarizador é um dos aspectos que precisam ser analisados com uma maior atenção, uma vez que os resultados das avaliações ainda são pontos centralizados de muitos programas de formação e são considerados majoritários na compreensão das trajetórias de um sujeito. Isso faz com que muitos indivíduos adaptem-se a estes dispositivos e aqueles que não fazem este ajustamento acabam sendo excluídos de um sistema que não os deixam existir. Desse modo, a própria construção deste ensaio é um convite a uma reflexão necessária, indispensável e inadiável das práticas avaliativas no Ensino Superior, visto que, são estes centros que formam os profissionais que implementarão práticas avaliativas nos seus mais variados contextos profissionais. (Re)pensar a avaliação e os seus desdobramentos na contemporaneidade é uma prática de (re)existência!

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009, p.7–51.
- BAPTISTA, Mauro Rocha. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. **Estação Literária**, v. 13, p. 10–23, 2015.
- BARRÈRE, Anne. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53, p. 285–491 2013.
- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, 2012, p. 160–178
- DEULEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Tradução Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 2005, p. 83–96.
- FERRARI, Anderson; DINALI, Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**, v. 28, n.2, 2012, p.393–422.
- FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEN, Joyce. Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018, p. 1321–1341.
- FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44. n. 2, 2010, p. 367–83.

- FIGLIANO, Cristina; BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy; BORTOLIN, Bruna. Redistribuição e reconhecimento no Prouni: uma análise de justiça social à luz de Nancy Fraser. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, 2015, p. 404–414.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GOMES, Suzana dos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, 2018, p. 1199–1216.
- HALL, Edward Twitchell. **The Silent Language**. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.
- HALL, Edward Twitchell. **The Hidden Dimension**. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1966.
- IVENICKI, Anne. Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 26, n. 99, 2018, p. 249–256.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & realidade**, v. 29, n. 1, p. 199–213, 2004.
- SILVA, Priscila. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Profanações**, Ano 1, n. 2, p. 144–158, 2014.
- SILVA, Enrico Paternostro Bueno da. Repensando a redistribuição: Nancy Fraser e a Economia Política. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 3, p. 563–579, 2018.
- SOUZA, Nádia Geisa Silveira; ARNT, Ana; RABUSKE, Anelise. A fabricação do corpo: efeitos da disciplinarização dos saberes e do corpo nas práticas escolares. **Revista Gênero**, v. 7, n. 2, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia PiccoloViero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação**, v. 18, n. 2, p. 373–392, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, 2011, p. 769–792.

**TRANSFORMAR A TECNOLOGIA VIA UMA TEORIA
CRÍTICA: INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ESTUDOS CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E SOCIEDADE E O PENSAMENTO
DE ANDREW FEENBERG¹**

Bethania Medeiros Geremias²

Ao ser convidada a escrever sobre os trabalhos que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, no âmbito da Linha de Pesquisa Formação Humana, políticas e práxis sociais, decidi por trazer uma discussão sobre um dos autores que embasam nossos estudos na área de na Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Tais referenciais são utilizados como suporte teórico-metodológico no capítulo seguinte, que analisa discursos propagandísticos sobre a campanha “Agro: a indústria-riqueza do Brasil”, escrito por mim e meus orientandos de mestrado.

¹ Versão parcialmente alterada do artigo original, publicado em periódico científico, conforme referência: GEREMIAS, Bethania Medeiros. Estudos do discurso e da tecnologia: perspectivas críticas para a educação, ciência, tecnologia e sociedade. **Dynamis**, Blumenau, v. 23, n. 2, p. 54-70, 2017. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6527/3768>>. Acesso em: 09 out. 2020.

² Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica, com doutorado *Sandwiche* na *Université de Bourgogne* (Dijon, França). Mestre em Ciências da Educação (*Université de Nantes*). Pós-Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade, articulando discussões sobre a tecnologia nas diferentes áreas do saber humano, com ênfase na formação de professores para o Ensino de Ciências e Tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa TECIDO: Tecnologias, Ciências e Do-discências. E-mail: bmggeremias@ufv.br

As discussões aqui presentes inserem-se no âmbito do projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado “Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): interlocuções com o ensino de Ciências da Natureza nos cursos de Pedagogia e Educação do Campo”, coordenado por mim e pela professora Cristiane Lopes Rocha de Oliveira³. Tal projeto é vinculado aos trabalhos do grupo de pesquisa “Tecnologias, Ciências e Dodiscências (Tecido)”, liderado por mim desde 2017⁴.

Nosso foco principal articula diferentes temas envolvendo Educação CTS, Ensino de Ciências e Tecnologias, formação de professores e práticas pedagógicas na/da Educação Básica e Superior. Dentre outros tantos objetivos, visamos fomentar relações mais aproximadas, colaborativas e interdisciplinares entre as universidades, formadoras de professores e as Escolas Básicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Com o intuito de realizar interlocução entre as discussões sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, apresento e escrevo sobre Andrew Feenberg, filósofo da Tecnologia canadense, que discute as questões políticas e axiológicas materializadas no fenômeno técnico. No corpo do texto, apresento algumas interlocuções paralelas com a Teoria do Discurso de Michel Pêcheux, que têm contribuído com as nossas análises empíricas nas práticas de Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Feenberg foi aluno de Herbert Marcuse, um dos fundadores da Escola de Frankfurt, na Alemanha, o que justifica a influência da Teoria Crítica, de base marxista, nos seus trabalhos.

³ Professora do Departamento de Educação, do curso de Educação do Campo. Área de Ensino de Química.

⁴ O grupo foi certificado pelo CNPq no ano de 2020, mas já atuávamos ativamente desde 2017 com artigos, participação e realização de eventos, orientações e estudos sistemáticos envolvendo os referenciais de base. Líder: Prof^a Dr^a Bethania Medeiros Geremias e, vice-líder: Prof^a Ms. Cristiane Lopes Rocha de Oliveira.

Fundada em 1924 no Instituto de Pesquisas Sociais dessa universidade, a Teoria Crítica tem como representantes os teóricos Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. A sua proposta, produzida no contexto da Alemanha entre guerras, foi desenvolvida por Horkheimer, no ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937), para defender a necessidade de tomar consciência de todas as estruturas de dominação burguesas, incluindo a crítica aos meios de comunicação, ao cartesianismo e sua busca de uma razão universal, ao modelo de Educação tradicional, entre outras.⁵

Conforme Neder (2010) “os fundadores da Escola de Frankfurt viram no fenômeno técnico – tal como Heidegger – um destino inexorável da sociedade contemporânea” (p. 13). No campo dos estudos sobre a tecnologia, esse pensamento foi criticado por disseminar ideias pessimistas em relação ao papel determinista e essencialista da técnica. Apesar disso, Trigueiro (2009) considera que seus representantes trouxeram contribuições para problematizar essa autonomia da tecnologia na sociedade, desenvolvendo abordagens teórico-metodológicas que contribuíram para um diagnóstico crítico da politização e ideologização dessa atividade humana no capitalismo. Para o autor esses debates se aproximam da “análise marxista a respeito do ‘fetichismo’ da mercadoria e à tendência alienadora crescente no modo de produção capitalista” (p. 163).

No campo filosófico, a Escola de Frankfurt forneceu elementos críticos para denunciar a sociedade do consumo das décadas de 1950 e 60. Marcuse, por exemplo, que lecionou na Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos, compreendia a

⁵ O relatório de pesquisa coordenado por Vilela (2006) aborda as contribuições da Teoria Crítica, especificamente de Theodor Adorno para a Educação.

tecnologia como “encarnação de diferentes formas da vida social” (NEDER, 2010, p. 11). Em seu livro “Transformar la tecnología: una nueva visita a la teoría crítica”⁶, Feenberg revisita as críticas de Marx, Marcuse e Foucault à tecnologia na sociedade moderna industrial, tecendo seus limites e possibilidades. O seu intuito é oferecer uma visão alternativa de transformação social, a qual ele denomina de Teoria Crítica da Tecnologia (TCT).

Uma das grandes contribuições da TCT, no meu entendimento, é o apontamento da ambivalência na relação da sociedade com a Tecnologia, na qual é gerada uma tensão entre a adaptação e a transformação tecnológica (VEAK, 2010). O conceito de ambivalência permite visualizar possibilidades de transformação social da tecnologia a partir de uma crítica cultural centrada em valores mais democráticos e menos tecnocráticos. Nessa perspectiva, os princípios éticos e valorativos da sociedade estão inseridos nos desenhos tecnológicos. Ao escolhermos a forma que daremos às tecnologias e definirmos seus fins devemos também pensar nas consequências éticas, estéticas, políticas, socioambientais, pois não há neutralidade nos seus desenhos e aplicações.

Apesar de existirem diferentes perspectivas de olhar para a tecnologia nos espaços educativos e acadêmicos, tornando-a polissêmica, percebe-se que as abordagens histórico-descritivas e lineares são as predominantes. Elas se centram geralmente nos processos cumulativos do domínio tecnológico pela humanidade, principalmente na produção de artefatos e máquinas para o uso cotidiano ou laboral.

Ao estudar as interconexões entre Tecnologia e Educação tenho procurado ultrapassar esse viés, inserindo outras abor-

⁶ Obra escrita em 1991, reeditada pelo autor em 2000. Versão traduzida do inglês para o espanhol por Claudio Daniel Alfaraz, Héctor Gustavo Giuliano, Fernando Tula Molina e Ana María Vara, *Universidad Nacional de Quilmes*, 2012.

dagens epistêmicas em meus trabalhos, com destaque para a Sociologia e a Filosofia da Tecnologia. No âmbito desta última se insere a reflexão sobre os valores humanos e políticos encarnados nas tecnologias (WINNER, 2002) que construímos. Considero que os debates engendrados nesse campo, tanto na Educação Tecnológica de nível médio quanto superior, permitem ultrapassar as percepções e abordagens meramente instrumentais da/sobre a técnica, oportunizando reconhecê-la como uma “dimensão da vida humana” (CUPANI, 2011).

Desde uma perspectiva sociotécnica, Thomas (2010) escreve que a tecnologia, como dimensão estritamente humana, nos torna, simultaneamente, sujeitos de poder e geradores de artefatos. Isso implica considerar, em toda a análise tecnológica, a sua relação intrínseca com a sociedade, incluindo os princípios éticos e valorativos que a orientam. Dessa compreensão advém a ideia de que toda tecnologia é social e vice-versa (THOMAS, 2010; BENAKOUCHE, 1999).

Para Feenberg (2012) é necessário superar o embate entre os que acreditam que a técnica traz somente benefícios para a sociedade e os que a demonizam. De um lado ou de outro, há uma sacralização da Tecnologia que precisa ser questionada e redimensionada. Sua posição é a de um filósofo preocupado com o fenômeno tecnológico contemporâneo, falando do lugar de quem conhece o interior do seu processo de produção, ou seja, a partir de experiências com a Educação On-line no início da década de 1980⁷. Suas indagações filosóficas, em permanente construção desde então, contribuem para ampliar os debates

7 Durante quase toda a década de 80, ele integrou a equipe de projeto responsável pelo primeiro programa de Educação On-line, realizado no Instituto Ocidental das Ciências do Comportamento no La Jolla, Califórnia. Nesse período, com recursos de comunicação via computador ainda em construção, ele treinou professores para atuarem a distância e ministrou cursos (FEENBERG, 2012).

sobre tecnologia na área dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia⁸ e Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) latino-americanos.

Nesse artigo, discuto algumas contribuições da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT) de Andrew Feenberg, para a Educação CTS, com o intuito de problematizar e deslocar os discursos deterministas, instrumentalistas e neutros que acompanham os debates sobre tecnologia na Educação Tecnológica e Superior.

A Teoria Crítica da Tecnologia: valores e princípios alternativos

Para Feenberg o papel da Filosofia da Tecnologia é questioná-la, sobretudo sua noção de utilidade, pois “ela nos ensina a refletir sobre nossas supostas certezas, especificamente, sobre a racionalidade da modernidade” (2003, pp. 01-02). Ao propor o questionamento e a transformação da Tecnologia, ele sustenta que qualquer tentativa de crítica precisa ir além das teorias deterministas de cunho instrumentalista ou substantivo (essencialista), dominantes nos debates teóricos e acadêmicos e nos diversos espaços de circulação de sentidos (mídia, universidade, escola, empresas etc.).

Para tanto, há que se compreender os dizeres que sustentam essas diferentes teorias. Feenberg (2012, 2003) realiza uma tipologia na qual sintetiza quatro pensamentos filosóficos fundamentais: o instrumentalismo, o determinismo, o substantivismo e a TCT. No quadro abaixo, a linha superior horizontal representa a relação homem-tecnologia e, a linha vertical, à esquerda, indica a relação valor-tecnologia.

⁸ Em algumas pesquisas, apesar de ainda ser recente no Brasil, é utilizada a denominação Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT) no lugar de Estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS). Os ESCT se caracterizam “pela união de diversas abordagens e metodologias das ciências sociais” (PREMEBIDA; NEVES; ALMEIDA, 2011, p. 23).

A Tecnologia é:	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (separação completa entre meios e fins)	<i>Determinismo</i> (por exemplo: a teoria da modernização)	<i>Instrumentalismo</i> (fé liberal no progresso)
Carregada de Valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	<i>Substantivismo</i> (meios e fins ligados em sistemas)	<i>Teoria Crítica</i> (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Quadro 1

Posições sobre tecnologia segundo Feenberg

Fonte: Feenberg (2003, p. 06).

Esses quatro modos de ler a tecnologia podem ser compreendidos como uma série de dizeres que se constituem como paráfrases de determinados modos de interpretar a tecnologia, produzindo sentidos que se estabilizaram e que se atualizam em diferentes discursos.

A Teoria Instrumental sustenta o sentido mais comum e ser aceito pela maioria das pessoas, para o qual as tecnologias são compreendidas como neutras, ou seja, não há nenhum conteúdo valorativo nelas. Deste modo, não há tentativas de questioná-la, desde que ela se demonstre eficiente e funcione. Essas ideias neutras da tecnologia estão presentes nas situações mais simples, como por exemplo, quando se supõe que o uso de um computador, que foi eficiente para melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem numa escola, terá a mesma eficiência se utilizado da mesma forma, seguindo os mesmos critérios e regras/modelos pedagógicos de utilização desse artefato – numa outra escola. Tal interpretação condiz com a ideia de artefato como universal. O exemplo dado serve, igualmente, para pensar a transferência de modelos pedagógicos de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) de um país a outro e, mesmo, de uma região a outra.

Outro possível exemplo é o da produção do papel, que na história da tecnologia da escrita, ao se associar a invenção da Imprensa transforma as antigas maneiras de comunicação e transmissão cultural. Considerando que a tecnologia comporta e utiliza elementos heterogêneos para produzir artefatos, a sua fabricação envolve muito mais que a sua utilidade, ela envolve questões sociais, científicas, culturais, ambientais etc. Nessa produção, é preciso considerar como essas matérias primas são extraídas, a energia utilizada na fabricação – humana e natural, os conhecimentos científicos necessários, os impactos causados na natureza, os modos de lidar com os excedentes, etc. A visão instrumental naturaliza essas questões, na medida em que ao fazer de sua utilidade uma evidência, silencia elementos importantes de seu processo de produção (GEREMIAS, 2016). Esses exemplos possibilitam compreender os problemas e soluções tecnológicas como situados.

A vertente substantiva está associada aos discursos mais pessimistas e essencialistas nos quais se compreende que existem valores intrínsecos e imutáveis na tecnologia. Seu sentido é interpretado como demasiado apocalíptico, pois considera que a técnica tende a destruir e alterar tudo o que toca, sem que haja possibilidade de controle algum sobre ela. Em certa medida, ela pode ser confundida com a vertente do determinismo tecnológico, porém esta última possui um cunho mais ufanista e otimista (FEENBERG, 2012).

O Determinismo Tecnológico envolve as noções de neutralidade e autonomia. Os impactos tecnológicos não podem ser controlados pela sociedade, pois a técnica domina e determina o nosso modo de vida. Assim sendo, somos situados numa posição de passividade frente ao desenvolvimento científico e tecnológico, como meros usuários de seus produtos. As tecnologias – compreendidas como materialização do saber especia-

lizado – atuariam como ventríloquas a nos induzir a realizar determinada ação técnica ou a seguir um caminho tecnológico trilhado previamente. A metáfora dos fantoches é bem apropriada nesse contexto.

Sobre os discursos deterministas e substantivos Corrêa e Geremias (2013) consideram que eles têm sido “um dos principais entraves para se estabelecer propostas de processos educacionais críticos em relação a questões sócio-tecno-científicas” (p. 174). Por isso a relevância de buscarmos via uma TCT elementos para a construção de propostas transformadoras, tanto para o desenho das políticas tecnológicas quanto das políticas educativas direcionadas às atividades de formação acadêmica-profissional.

A TCT compreende que é possível transformar a sociedade em um lugar melhor para se viver. Ela não faz vistas cegas às consequências negativas do desenvolvimento tecnológico, mas acredita ser possível ver na tecnologia uma promessa para aumentar a liberdade (FEENBERG, 2010). Para tanto, é necessário criar instituições que exerçam o controle humano sobre a tecnologia, o que significaria instaurar processos democráticos desde os seus projetos ao seu desenvolvimento e circulação.

Para Feenberg, nós podemos escolher os valores que veremos materializados nas tecnologias. Ele defende que nós temos sim o poder de controlá-las, intervindo nas escolhas técnicas e resistindo à tecnocracia. Os títulos de duas das suas grandes obras resumem esse posicionamento ético-político: questionar e transformar a tecnologia é possível e necessário! Suas questões têm relevância social e ambiental, na medida em que o principal questionamento é ao modo de produção capitalista, pautado unicamente nos valores econômicos e consumistas. A degradação do ambiente, no qual se inserem os humanos, é uma de suas preocupações.

As ideias de Feenberg têm ecoado nos trabalhos sobre Tecnologia Social (TS) desenvolvidos no Brasil. A TS implica uma mudança nos valores imbricados na produção das tecnologias convencionais, na medida em que objetiva um estilo alternativo de desenvolvimento, pois “o desenvolvimento tecnológico não é unilinear e, ao contrário, pode se ramificar em muitas direções e prosseguir ao longo de mais de uma via” (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 46).

Nessa perspectiva, as reformas, seja no campo da Política Científica e Tecnológica ou Educacional, devem buscar a mudança social. A sua efetivação demandaria a ampliação da liberdade pessoal de todos os seus membros e, exigiria formas de os habilitarem para a participação de atividades públicas, pois estas envolvem escolhas que “são crescentemente mediadas pelas decisões técnicas” (FEENBERG, 2003).

Os diálogos entre a TCT de Andrew Feenberg e os teóricos da Tecnologia Social vêm se inserindo cada vez mais no âmbito na Educação CT, realizada no Brasil nas últimas décadas, na medida em que nos propõe novos desafios nos propósitos para o ensino de Ciências e tecnologias crítico. Dentre os desafios mais urgentes está o de formar pessoas para que desenvolvam ações mais democráticas, nas quais elas sejam capazes de julgar, avaliar, decidir e contribuir com os desenhos tecnológicos mais condizentes às peculiaridades, necessidades e contextos de cada localidade, região ou país.

A Educação Ciência-Tecnologia e Sociedade: breve contextualização

A Educação CTS é uma perspectiva educacional que procura estabelecer relações entre a Ciência, a Tecnologia e a sociedade nos processos de ensino e aprendizagem. Fruto de movimentos ambientalistas, sociais e culturais críticos das décadas

de 1950 e 1960 – sintetizados no meio acadêmico como “Movimento CTS” –, ela se constitui como um campo polissêmico em virtude das distintas referências epistêmicas que atravessam os seus estudos e proposições didático-pedagógicas para a Educação Científica e Tecnológica (GEREMIAS, 2016; GEREMIAS; CASSIANI; LINSINGEN, 2016).

No fim da década de 1980 se produziram diversos estudos que analisaram as abordagens e os efeitos da Educação CTS na Educação Científica. Em 1988, por exemplo, foi publicado um volume especial intitulado *Science, Technology and Society Education, no International Journal of Science Education*. No primeiro artigo Fensham (1998), discutiu justamente as diferentes abordagens de ensino CTS na Educação Científica realizada até o período. Segundo o autor, o movimento CTS se inseriu no interior do currículo do Ensino Superior e Médio como forma de aproximar a Educação Científica das reais necessidades dos estudantes enquanto membros de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Fensham chama a atenção para uma crise no ensino de Ciências, iniciada no final da década de 1950 nos Estados Unidos e Grã-Bretanha e, ampliadas para demais países europeus e latino-americanos posteriormente. Essa crise originou uma série de reformas curriculares e didáticas, nas quais a Educação CTS é compreendida como possibilidade de romper com um ensino de Ciências afastado da realidade social e demasiadamente teórico e conceitual.

Conforme Fensham (1988) o início da década de 1970 trouxe novos desafios aos professores de Ciências, pois, para que pudessem atender às necessidades dos estudantes que chegavam às escolas e fazer frente às críticas sociais feitas à Ciência e suas aplicações/implicações na/pela sociedade se tornam fundamental repensar o currículo escolar nesse domínio. Assim, escreve o

autor, se constituem as primeiras alternativas de realização de abordagens CTS na Educação Científica.

Essas iniciativas de mudança curricular são apoiadas pelo governo e outros organismos e foram impulsionadas por dois acontecimentos paralelos: I) o primeiro teria relação com o crescimento de propostas educativas variadas que buscavam tratar a relação ciência-tecnologia-sociedade no ensino de Ciências; II) o segundo, com o desenvolvimento de materiais educativos para apoio aos professores que tinham interesse de ensinar Ciências utilizando abordagens que considerassem as relações CTS.

A leitura de trabalhos mais atuais, pautados nos estudos CTS realizados no campo da Educação Científica e Tecnológica na América Latina, indicam que atualmente não há uma única abordagem ou perspectiva CTS na Educação Científica e Tecnológica. Contudo, observei que mesmo com distintas tendências (MIRANDA, 2013) um dos seus focos, no Brasil, tem sido a formação para a participação social dos assuntos envolvendo estas áreas, com vistas à emancipação e à transformação social (AULER; DELIZOICOV, 2006; FRANCO-AVAL-LANEDA; LINSINGEN, 2011; LINSINGEN; CASSIANI, 2010; entre outros).

Interconexões entre TCT e Educação CTS: um ensaio sobre o diálogo possível

Ao propor um deslocamento no pensamento amparado na racionalidade tecnológica pelo viés de uma TCT, Feenberg tem ganhado destaque nos ESCT latino-americanos, principalmente nos trabalhos da área da Política Científica e Tecnológica (PCT). Nestes se inserem os estudos sobre Tecnologia Social (TS), como os socializados e desenvolvidos no contexto brasileiro por Neder (2013, 2010) Renato Dagnino (2010), entre

outros. De acordo com Neder (2013, p. 154) a TCT “é a que melhor dialoga com as correntes socioconstrutivistas da tecnologia [...] para pesquisar e analisar a complexidade assumida nas relações tecnologia-sociedade e propor bases teóricas e cognitivas para superar tanto o determinismo quanto o essencialismo”.

O diálogo entre a TCT e a Educação CTS tem se mostrado igualmente interessante na formação de professores para problematizar e deslocar sentidos de tecnologia como produção neutra e de caráter autônomo. Um viés de Educação CTS freireana considera essa discussão fundamental para a construção de políticas tecnológicas e educativas emancipatórias (GEREMIAS, 2016). Uma das nuances que abordei em minha pesquisa de doutorado, que teve como sujeitos professores da área de Ciências, foram as relações entre tecnologia, discurso e poder. Para tanto, realizo uma interlocução entre a Análise de Discurso e a Teoria Crítica da Tecnologia (TCT) com o intuito de produzir novas perspectivas de problematização do “T” na Educação CTS.

Tanto Feenberg quanto Pêcheux criticam a ideologia capitalista, na qual se insere a racionalidade tecnológica (no campo da Tecnologia) e a dominância de uma ideia de linguística como instrumento neutro e objetivo de abordagem da língua (no campo da análise de discurso) que se produzia no contexto pré e pós-guerras. É com base na interlocução entre as TCT proposta por Feenberg e a teoria do discurso de Pêcheux, que busco pontos convergentes e contribuições para pensar o elo entre as relações de força e a produção de sentidos.

A AD é vista no cenário da década de 1960, na França, como um dispositivo que coloca em relação à língua e à sociedade, apreendidas pela história, “nos termos de relações de força e de dominação ideológica” (GADET, 2010, p. 08). Pêcheux

(2011)⁹, ao pensar a questão da Ideologia, propõe uma não submissão total ao marxismo como teoria, mas um “pensar crítico-marxista” a partir de questões históricas concretas, no qual a AD não trata a língua como um simples meio para descrever processos históricos/políticos, mas “como um campo de forças constitutivo desses processos” (p. 119).

Partindo desta perspectiva é possível analisar e compreender os deslocamentos de sentidos do discurso político – neste caso, da materialização deste no discurso da/sobre a tecnologia em diferentes registros de memória – produzido no campo do capitalismo¹⁰ desenvolvido, no qual a ideologia funciona produzindo formas de assujeitamento dos indivíduos – mediados por diferentes técnicas (propaganda, jornais, panfletos, leis etc.) – ou seja, a partir da “fabricação da ilusão” de que os sujeitos são livres em suas ações e em seu dizer (PÊCHEUX, 2011).

A discussão trazida por Pêcheux sobre o sucesso do capitalismo americano no mundo após-guerra é interessante para compreender as críticas da TCT e da AD e suas formas de resistência. Compreender que os sujeitos são *assujeitados* pela ideologia não implica, diz Pêcheux, em assumir uma posição conformista em que não há possibilidade de transformação das relações de classe.

Baseado na discussão realizada por Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, Pêcheux sustenta a necessidade de que a ideia da existência de processos de reprodução ideológica também seja abordada como local de resistência múltipla, ou seja, em termos de relações de forças nas quais se inserem os discursos da reprodução e da transformação da ideologia capitalista dominante, na qual se produz a luta de deslocamento

⁹ In: ORLANDI (2011). Trata-se de uma obra de escritos de Pêcheux, traduzida para o português e organizada pela autora.

¹⁰ Via capitalista moderna americana, sendo essa a que tem se expandido no mundo atual.

ideológico. Essa transformação se processaria por meio de um deslocamento das práticas discursivas e ideológicas colocadas em cena. Desse modo, compreendo que os discursos oriundos de uma racionalidade, que não vê alternativa para a sociedade além da adaptação ao desenvolvimento científico e tecnológico linear, são confrontados por pensamentos que os questionam, propondo caminhos emancipatórios.

Para Feenberg (2012), apesar de o cenário apontar para uma luta a favor ou contra a tecnologia, é infrutífero e inadequado entrar neste dilema porque as possibilidades de escolha entre as diferentes alternativas tecnológicas existentes e possíveis implicam consequências políticas. Esse projeto, em oposição a uma racionalidade tecnológica requer “uma racionalidade crítica capaz de refletir sobre o contexto mais amplo da tecnologia” (p. 13-14). Nesse sentido, a ideia de transformação da tecnologia se articula à construção de um novo modo de compreender as consequências políticas da mediação técnica generalizada – para além do domínio da produção e presente em todos os domínios da vida social – fazendo-a emergir como “um assunto público a partir de diversas lutas” e ampliando a participação da esfera pública.

Tal perspectiva encontra respaldo no questionamento do político e da ideologia, materializados no discurso sobre tecnologia, com vistas à produção de deslocamentos, não somente de sentidos, mas das práticas tecnológicas e seus dispositivos de produção e circulação dos artefatos. Portanto, concordo com Feenberg (2012) quando ele escreve que precisamos de novas metáforas para a Educação. Trago aqui a metáfora de “cidade”, produzida pelo autor, pois considero que ela gera um deslocamento no modelo de escola-universidade como metáfora de “fábrica”. Essa metáfora contribui para pensarmos a ECT e a Educação, em seu sentido amplo, pois ela rompe com o sa-

ber hierarquizado, com a ideia de conhecimento interpretado como produto de um processo fabril, temporalmente e espacialmente controlado. Vejamos o que diz o autor:

A cidade é o lugar das interações cosmopolitas e a potenciação da comunicação. Seu deus não é a eficiência, mas a liberdade. Não está dedicada à reprodução rígida de uma mesma tarefa, ‘da única e melhor maneira possível’, senão ao ensaio flexível e ao desenvolvimento de novas possibilidades – não controladas hierarquicamente, senão horizontais e sem planificação, nem sujeitas à simplificação e a estandardização, senão à variedade e ao crescimento das capacidades requeridas para viver em um mundo complexo (FEENBERG, 2012, p. 181-182, grifos do autor).¹¹

Com base em Pêcheux e Feenberg, podemos pensar – ao menos eu me atrevo a fazê-lo – na possibilidade de uma Educação e formação de professores transformadora, na qual a metáfora da cidade possa instaurar novos diálogos com as teorias críticas da Educação CTS desenvolvida na América Latina.

11 Esta ideia é apresentada pelo autor ao falar das possibilidades de uma educação à distância, mas me aproprio para pensar a educação e a escola formal.

REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. In: Seminário Ibérico CTS no ensino das ciências: Las Relaciones CTS en la Educación Científica, Málaga: Universidade de Málaga, v. 4, 2006, p. 1–7. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/educ_cts_delizoicov_auler.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BENAKOUCHE, Tamara. **Tecnologia é sociedade:** contra a noção de impacto tecnológico. Cadernos de Pesquisa, [s.l.], nº 17, setembro, 1999. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/divulgacao/seminarios/seminario_01_2012_resumo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia:** um convite. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.
- DAGNINO, Renato (Org.). **Tecnologia social:** ferramenta para construir outra sociedade. 2. ed., Campinas, SP: Komedi, 2010.
- DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE JR, A. et al. **Tecnologia social:** uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/Teconologiasocial.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- FEENBERG, Andrew. **Transformar la tecnología.** Una nueva visita a la teoría crítica. Bernal Editorial: Universidad Nacional de Quilmes, 2012. 312 p. (Colección Ciencia, Tecnología y Sociedad).

- FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg, v. 1. n. 3, 2010, p. 105–128. (Série Cadernos).
- FEENBERG, Andrew. O que é Filosofia da Tecnologia? Tradução de Agustin Apaza e Daniel Durante P. Alves In: Conferência, Japão: Komaba, 2003. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020
- FENSHAM, Peter J. Approaches to the teaching of STS in science education. **International Journal of Science Education**, v. 10, n. 4, 1988, pp. 346–356. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0950069880100402>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- FRANCO-AVELLANEDA, Pedro Manuel.; LINSINGEN, Irlan von. Una mirada a la Educación Científica desde los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología Latinoamericanos: abriendo nuevas ventanas para la educación. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, 2011, p. 225–246. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/Manoel.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- GADET, Françoise; HAK, Toni. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- GEREMIAS, Bethania Medeiros Geremias; GIRALDI, Patrícia Montanari. CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. Cuestiones sociotecnológicas en la formación de profesores de ciencias: una perspectiva discursiva. **Revista Ibe-**

- roamericana de Educación** (On-line), v. 70, p. 115–127, 2016. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/7166.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- GEREMIAS, Bethania Medeiros. **Produção de sentidos sobre tecnologia no grupo observatório da educação-ciências: discursos e problematizações**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- CORREA, Raquel Folmer; GEREMIAS, Bethania Medeiros. Olhares CTS às controvérsias em torno da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 2013.
- LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência e Ensino**, v. 1, 2007 Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/150/108>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- LINSINGEN, Irlan von; CASSIANI, Suzani. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia. **Redes**, v. 16, n. 31, 2010, p. 163–182. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90721346008>>. Acesso em: 12 nov. 2020
- MIRANDA, Elisangela Matias. **Tendências da perspectiva ciência, tecnologia e sociedade (cts) nas áreas de educação e ensino de ciências: uma análise a partir de teses brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2012, 292 p. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6827>. Acesso em: 12 nov. 2020.

- NEDER, Ricardo. Tecnologia sob os direitos humanos de quinta geração? (A democratização da gestão tecnológica). In: NEDER, R. T. **CTS: ciência-tecnologia-sociedade e a produção de conhecimento na universidade**, Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2013, pp. 141–166. Disponível em: <<http://banqueteio.net/eudora/LivroVermelhoCicloII.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- NEDER, Ricardo. (Org.) **Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg, v. 1. n. 3, 2010 (Série Cadernos).
- PÊCHEUX, Michel. [HERBERT, Thomas]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social (1966). In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PREMEBIDA, Adriano; NEVES, Fabrício Monteiro; ALMEIDA, Jalcione. Estudos sociais em ciência e tecnologia e suas distintas abordagens. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 26, jan./abr., p. 22–42, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n26/03.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- THOMAS, Hernán. Les estudios sociales de la tecnología en la América Latina. *Íconos*, n. 37, mai. 2010, p. 35–53. Disponível em: <<http://www.flacso.org.ec/docs/i37thomas.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. O debate sobre a autonomia/não-autonomia da tecnologia na sociedade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 22, jul./dez. 2009, pp. 158-197. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a08>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

- VEAK, Tyler. Questionando o questionamento da tecnologia de Feenberg. In: NEDER, Ricardo. (Org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira (Coord.). A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. In: **Relatório final de pesquisa 2004–2006**. Minas Gerais: PUC, 2006.
- WINNER, Langdon. **La baleine et le réacteur**: à la recherche de limites au temps de la haute technologie. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer, 2002.

AGRO: A INDÚSTRIA-RIQUEZA DO BRASIL? ARTICULANDO A TRÍADE CTS E O PENSAMENTO FREIREANO NA ANÁLISE DE UM DISCURSO PROPAGANDÍSTICO

Hiara Cristina Ribeiro Orlando¹
Matheus Henrique Sobral Silva²
Bethania Medeiros Geremias³

A escola, como um microcosmo social, é atravessada pelas aceleradas transformações sociais, ambientais e tecnológicas que vivemos nos últimos anos. Na busca por acompanhar esses processos e contribuir para a formação de cidadãos críticos, é fundamental que nós professores e futuros docentes busquemos estratégias para trazer essas discussões para dentro e fora de sala de aula, principalmente diante das

1 Licenciada em Biologia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Integra o Grupo de Pesquisa Tecido: Tecnologias, Ciências e Do-discências. Orientada pela Prof^ª Dr^ª Bethania Medeiros Geremias. E-mail: hiara.orlando@ufv.br

2 Licenciado em Biologia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Integra o Grupo de Pesquisa Tecido: Tecnologias, Ciências e Do-discências. Orientada pela Prof^ª Dr^ª Bethania Medeiros Geremias. E-mail: matheus.sobral@ufv.br

3 Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica, com doutorado *Sandwiche* na *Université de Bourgogne* (Dijon, França). Mestre em Ciências da Educação (*Université de Nantes*). Pós-Doutora em Educação em Ciências. Professora adjunta do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Atua na área de pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade, articulando discussões sobre a Tecnologia nas diferentes áreas do saber humano, com ênfase na formação de professores para o ensino de Ciências e Tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa Tecido: Tecnologias, Ciências e Do-discências. E-mail: bmgereias@ufv.br

controversas perspectivas que vêm tomando a Ciência e a Tecnologia no cenário atual.

Reforçamos a importância de problematizar tais questões, ao considerar que os estudantes têm sido, a todo o momento, bombardeados por informações advindas de diferentes fontes que acabam por influenciar suas formas de ler o mundo e de agir. Nesse sentido, concordamos com Freire (1987) ao afirmar que a vocação do ser humano é “ser mais”, isto é, ser sujeito de transformação e não objeto de adaptação. Trazendo essa reflexão para o campo escolar e, assumindo a Educação como um ato político, não podemos compactuar com a ideologia fatalista que vêm se alastrando na sociedade reforçada por um modelo de educação bancária em que “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem passivamente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 66).

No campo da Educação Científica, a perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), em convergência com o pensamento freireano, aparecem como uma possibilidade de desvelamento da realidade, como uma Pedagogia problematizadora, que propõe a desnaturalização de construções históricas sobre Ciência-Tecnologia-Sociedade, por meio da compreensão crítica das relações entre os elementos dessa tríade (AULER; DELIZOICOV, 2015, p. 281).

Nesse contexto, a questão agrícola no Brasil se apresenta como um tema propício para a problematização, à luz dos pressupostos CTS, tendo em vista que há muitas questões que envolvem controvérsias tecnocientíficas (mecanização agrícola, uso de agrotóxicos, melhoramento genético, entre outros), interesses e relações de poder, que são disseminadas pela mídia como forma de reprodução social de uma ideologia dominante (BOLAÑO, 2012).

Portanto, entendendo que conteúdos midiáticos podem contribuir para a materialização de sentidos hegemônicos e para a manutenção da desigualdade social, analisamos neste trabalho o discurso da propaganda *Agro: a indústria-riqueza do Brasil*⁴, veiculada pela Rede Globo, na busca por produzir novas leituras de mundo sobre a questão agrícola nacional.

Manifestamos a importância de problematizar esses discursos no ambiente escolar, apoiados na concepção de Freire de que a educação é uma “forma de intervenção no mundo”, o que quer dizer que: “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1987, p. 61). Compreendemos, que é papel da escola e dos professores problematizar o mundo junto aos educandos de modo a desmarcar a ideologia dominante, com vistas a uma educação crítica e libertadora.

Neste sentido, esse trabalho se debruça em analisar discursos recorrentes na mídia sobre a produção agrícola, visando a problematização, no sentido freireano, de formas alternativas de cultivo alimentar no contexto da Educação CTS. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: (I) analisar os sentidos de tecnologia materializados em um vídeo da campanha “Agro: a indústria-riqueza do Brasil”, conforme referenciais do campo da Educação CTS; (II) discutir as possíveis interpretações desse material, produzidas pelos analistas/pesquisadores, com o intuito de problematizá-las à luz do pensamento freireano.

Para realizar a análise dessa propaganda, utilizaremos alguns constructos teóricos da análise de discurso (AD) de linha francesa, com base em Orlandi (2009), articulada aos pressupostos da educação CTS e ao pensamento freireano. A escolha pela AD

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZkNhSmE3Cis>>. Acesso em: 06 mar. 2020

como referencial teórico-metodológico, nos auxilia na análise, na medida em que nos permite discutir as formações discursivas e ideológicas que se materializam no vídeo analisado.

Educação CTS: breve história e principais parâmetros

A Educação CTS se funda na problematização das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade nos processos de ensino e aprendizagem, entendendo que nesta tríade existem relações de interdependência (GEREMIAS, 2016).

O surgimento dessa perspectiva no campo educacional está fortemente ligado às influências do Movimento CTS, que tomou força em meados do século XX. Esse movimento foi impulsionado pela forte desaprovação da sociedade às inúmeras implicações ao ambiente e à saúde, associados ao desenvolvimento desenfreado dos empreendimentos científicos e tecnológicos e às reivindicações de novas maneiras de entender seus processos de produção e circulação (STRIEDER; KAWAMURA, 2017; AULER; DELIZOICOV, 2006).

Conforme Strieder e Kawamura (2012), os Estudos e Educação CTS passaram a ser discutidos com mais ênfase no campo educação brasileiro a partir da década de 1990, fazendo emergir diferentes abordagens e tornando esse campo bastante polissêmico. Visando orientar as pesquisas e práticas de ensino CTS, as autoras apontam que o campo têm como principais parâmetros as reflexões acerca de três elementos principais: (1) A racionalidade científica; (2) o desenvolvimento tecnológico; e (3) a participação social; que buscam articular C/T/S na Educação Científica. Esses elementos balizarão nossa análise dos sentidos produzidos no processo de leitura do vídeo “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”. Esse material integra o conjunto de propagandas da campanha “O Agro é Tec, o Agro é pop”, realizada pela Rede Globo.

A Educação CTS e as aproximações com Freire

Entendendo o caráter polissêmico do campo CTS, nesse artigo utilizamos os parâmetros desenvolvimento tecnológico e participação social, apontados por Strieder e Kawamura (2017) para traçar alguns pontos de convergência entre os pressupostos CTS e o pensamento freireano.

No cerne dessas articulações, ocupam lugar central as discussões que abarcam as concepções de Educação bancária e Educação problematizadora e, as possíveis relações destas com as construções históricas que envolvem Ciência e Tecnologia, na compreensão das interações C/T/S. Conforme debatem Auler e Delizoicov (2006), construções históricas da Ciência e da Tecnologia, são sustentadas por pressupostos de neutralidade que dão suporte: ao modelo de decisões tecnocráticas, à perspectiva redentora/salvacionista atribuída a Ciência-Tecnologia e ao determinismo tecnológico. Essas acepções e modelos, na visão dos autores, necessitam ser superadas, uma vez que refletem interpretações e ações acrílicas e pouco transformadoras da realidade.

Assim, a substituição da participação popular nos processos decisórios – envolvendo assuntos da Ciência-Tecnologia (CT) por meio de decisões tecnocráticas; as ideias de que a tecnologia sempre poderá resolver quaisquer problemas do presente e do futuro (perspectiva redentora) – funcionando como uma força autônoma e determinante dos rumos da sociedade (perspectiva determinista) – se expressam como construções históricas CT, que são reforçadas e reforçam o que Paulo Freire chama de fatalismo. Para Freire (1987) esse olhar fatalista é determinista, pois produz um efeito imobilizante, isto é, uma conformação com o *status quo* das relações de dominação.

É neste contexto que entra em cena o par dialético Educação bancária – Educação problematizadora:

[...] a prática ‘bancária’, implicando no imobilismo [...], se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente ‘bem comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (FREIRE, 1987, p. 47, grifos do autor).

É por meio do modelo de Educação bancária, que deposita nos educandos falsos saberes, fazendo-lhes cada vez mais objetos e cada vez menos sujeitos históricos, que as construções históricas CT fatalistas são reproduzidas, reforçando o que Freire chama de “cultura do silêncio”, isto é, um fenômeno comum na América Latina de não participação da população em processos decisórios, que no âmbito CTS, é causado pela tecnocracia (AULER; DELIZOICOV, 2015).

Para Freire (1987) a consolidação de uma sociedade transformadora requer o estabelecimento de uma Educação problematizadora, que suscite o desvelamento da realidade, ou seja, a superação dos fatalismos e da cultura do silêncio, por meio do combate à leitura mecânica do mundo e sua substituição pela leitura crítica do mundo. Trazendo para o campo da Educação CTS, conforme apontam Auler e Delizoicov (2015), a problematização das construções históricas CT é uma possibilidade de ruptura com a tecnocracia e, com as perspectivas deterministas e salvacionistas da Tecnologia, mediante a compreensão crítica das interações CTS.

Numa perspectiva crítica sobre a realidade, a Teoria Crítica da Tecnologia (TCT), de Andrew Feenberg (2003), presente nos debates dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT), contribui com esse trabalho, na medida em que promove reflexões teóricas fundamentais para a compreensão dos discursos deterministas, instrumentalistas e substantivos da Tecnologia.

Discursos sobre Tecnologia segundo Feenberg

Para Feenberg (2003) a Filosofia da Tecnologia surge como uma forma de criticar a modernidade, isto é, um período marcado pela ideia de progresso constante e orientado para atender aos desejos humanos, por meio do desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, buscando indagar e repensar a racionalidade moderna e as transformações sociais mediadas pela tecnologia, o autor elabora uma tipologia de quatro discursos sobre Tecnologia, ou seja, quatro modos de interpretá-la, com base no que os filósofos vêm discutindo atualmente: o instrumentalismo, o determinismo, o substantivismo e a TCT.

A Teoria Instrumental invoca um sentido de Tecnologia como ferramenta neutra e sem valor próprio. Existe para servir aos propósitos humanos e, se cumprir com este objetivo, não há motivos para questioná-la. Como consequência disso, questões relevantes, relacionadas aos processos de produção social da Tecnologia, são silenciadas.

O substantivismo é um discurso que apresenta um panorama geralmente distópico e pessimista da Tecnologia, assumindo a existência de valores intrínsecos a ela, mas não controlada humanamente. Assim, o desenvolvimento tecnológico é tido como inevitável e autônomo, como se fosse uma fardo para a sociedade, que está condenada com os perigos que ele tem a oferecer-lhe.

De forma semelhante ao substantivismo, o discurso determinista também assume um caráter neutro, autônomo e determinante da tecnologia, contudo apresenta-se de modo mais otimista. Para essa perspectiva, é a tecnologia quem dita o caminho e o ritmo da evolução da sociedade, sobre os quais o ser humano não tem controle, uma vez que o avanço tecnológico e o progresso, advindo desse último, é que controlam os rumos da humanidade.

Por fim, a TCT, considera que a tecnologia é carregada de valores e humanamente controlada, de modo que, a todo momento, está sujeita a questionamentos com relação às suas formas de produção social e o seus efeitos na sociedade. Dizendo de outra maneira, Feenberg confia na TCT como uma forma alternativa de compreender a natureza da Tecnologia, presumindo que o controle democrático desta poderia tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

Questões metodológicas

Para a análise da propaganda já mencionada, optamos por utilizar a análise de discurso (AD) de linha francesa, com base em Eni Orlandi, articulada à referenciais do campo CTS. A AD, ao pressupor a não transparência do sujeito, da língua e da história, e compreender que o discurso produz sentidos e se manifesta como materialização de ideologias (ORLANDI, 2009), converge com a ideia de Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), isto é, compreender o texto exige considerar o contexto, uma vez que uma separação entre esses conduziria a uma leitura mecânica da palavra, no sentido freireano.

Segundo Orlandi (2009), a análise de discurso nos auxilia a compreender como os sujeitos atribuem sentidos às coisas que estão postas no mundo, pois é na língua que os discursos se materializam e é nos discursos que o imaginário de cada época se produz e reproduz.

A partir da compreensão da propaganda como um objeto discursivo que produz efeitos em seus interlocutores (ORLANDI, 2009), entendemos ser fundamental a problematização das condições de produção de sentidos, bem como das relações entre os ditos e não-ditos, dos silenciamentos e dos sentidos que se sedimentam no enunciado deste veículo midiático.

Consideramos que estas problematizações sejam importantes, pois concordamos com Freire (1987) que uma educação para ser transformadora, implica numa ação dialógica. E neste tipo de Educação, o diálogo é:

[...] encontro dos homens que pronunciam o mundo, [que] não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 51).

Assumindo que o discurso da propaganda tem também um papel educativo, ao buscarmos interpretá-lo, estamos considerando, não somente o que é dito, mas quem diz, como, para quem, ou deixa de dizer. Desse modo, o processo de análise implica a realização de exercícios de desvelamento da realidade, por meio da leitura conjunta do mundo e da palavra, num ato que coloca o diálogo em condição de constante verificação.

Apresentação e escolha do corpus

A Análise de Discurso compreende que o trabalho do analista começa pela escolha do corpus que irá analisar, pois mobiliza o interesse e o vínculo deste com a temática. Sendo assim, é de suma importância explicitar o nosso objeto de análise assim como as condições de produção do discurso analisado.

Escolhemos como objeto de análise a campanha midiática “Agro: a indústria-riqueza do Brasil”, que agrega 76 vídeos, de aproximadamente um (1) minuto cada, e que têm como tema central o Agronegócio e seus efeitos sobre o desenvolvimento

nacional. Os vídeos seguem um padrão, de modo que podem ser divididos em três momentos comuns a todos: (I) relevância do produto agrícola para a sociedade, (II) a quantidade de empregos gerados na área e, por fim, (III) apresentação do valor que cada produção movimenta na Economia.

Tendo em vistas as semelhanças entre os vídeos e compreendendo que a análise completa deste material apresenta infinitas possibilidades, dado que a incompletude é a condição para que a linguagem exista (ORLANDI, 2009), optamos por selecionar o episódio da campanha intitulado: “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”, que foi exibido no dia 16 de abril de 2019 na televisão e na página da G1 da Globo⁵. Essa escolha foi condicionada pelo tipo de produção agrícola relevante no contexto do Estado de Minas Gerais, posto que a economia regional é bastante movida pelo café.

Produzida pela Rede Globo e, veiculada, tanto no canal de televisão aberta, como na página da internet desta emissora, a referida campanha está no ar há três anos e teve um alcance de 98 milhões de pessoas, em 2019. Cabe ressaltar também que o grupo Globo é líder do mercado de TV Aberta desde os anos 1970, possuindo 98,7% de cobertura do território nacional e 123 emissoras filiadas, atingindo, diariamente, 99,6% da população brasileira (GLOBO, 2019).

Torna-se fundamental para este trabalho entender se a campanha “Agro: a indústria-riqueza do Brasil” é uma campanha publicitária ou uma propaganda. Para Bolaño (2000) a publicidade tem a função vinculada ao processo de acumulação do capital monopolista, chamando a atenção do público para um produto, enquanto que a propaganda é uma forma estratégica

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2019/04/16/producao-de-cafe-gera-receita-r-20-bilhoes-por-ano.ghtml> Acesso em 10 dez. 2020.

de persuadir o público para um fim ideológico. Como a campanha em questão não faz anúncio de nenhum produto e faz um trabalho de difundir a ideia de que o desenvolvimento nacional está “nas mãos” do Agronegócio, assujeitando o público a uma ideologia, no nosso entendimento, ela pode ser caracterizada como uma propaganda.

É, portanto, diante dos impactos que esse material apresenta, pela sua expressividade quanto à circulação de informação e adesão de interlocutores, como também em relação ao conteúdo que difunde e que materializa no imaginário social um modelo único, ideal e hegemônico de produção de alimentos, que veio a escolha deste objeto de análise.

Além disto, Strieder (2012) aponta que são necessários trabalhos que discutam questões científicas e tecnológicas no âmbito da educação em Ciências, uma vez que esta é uma lacuna do campo, conforme é sinalizado no trecho: “parece indispensável uma atualização nas discussões sobre as funções dinâmicas e espaços sociais da ciência e da tecnologia nos trabalhos mais recentes, de forma que se construam elementos de referência no campo” (STRIEDER, 2012, p. 73).

Condições de produção: a emissora Globo

A compreensão do que é e o que representa a emissora Globo é descrita por Bolaño (2012, p. 13) quando expõe desta no cenário nacional: “No interior desse conjunto, vale acrescentar, a posição da Globo é especial, pois não se trata simplesmente de uma empresa, como a Ford ou o Itaú, mas de uma empresa cujo produto é informação e entretenimento, ideologia, para as massas”.

Um posicionamento semelhante é encontrado na página da emissora⁶ com os seguintes dizeres: “Somos um conjunto

⁶ Disponível em: <<https://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

de empresas que criam, produzem e distribuem conteúdos de qualidade, com a missão de informar, entreter e contribuir para a educação do país”. Observamos em seu enunciado o reconhecimento do efeito de sua programação sobre a sociedade brasileira, sua consequência e sua responsabilidade.

A campanha não apresenta o seu criador e diretor em sua apresentação, entretanto, o site StartAgro⁷ apresenta uma entrevista com o diretor de Marketing da TV Globo, Roberto Schmidt, sobre a campanha. Na entrevista, Roberto Schmidt expõe o objetivo da campanha, que é: “conectar o consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo **desmistificar a produção agrícola** aos olhos da sociedade urbana”; “queremos mostrar que a **riqueza gerada pelo agronegócio movimentamos outros setores da economia**”. Roberto conclui: “a ideia é fazer com que o brasileiro **tenha orgulho do agro**” (STARTAGRO, 2019, grifos nossos).

Por meio da leitura e interpretação desses ditos entendemos que o objetivo da campanha é apresentar um outro olhar sobre a produção agrícola, enfatizando que a forma de produção do Agronegócio é fundamental para a Economia e, por fim, o objetivo maior seria a construção do sentimento de orgulho pelo Agronegócio, de apoio e incentivo da população. Demonstra, assim, o desejo da emissora em propagar uma ideia que tenha aderência das massas a uma classe social com alta representatividade decisória nacional, em termos econômicos e políticos.

Gestos de interpretação

A introdução de todos os episódios da série é igual, dura cerca de 5 segundos, e começa com a cena representada na Figura

⁷ Disponível em: <<http://www.startagro.agr.br/por-que-o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

1 e a fala do narrador: “Agro: A indústria-riqueza do Brasil”. A primeira fala do narrador evoca o sentido que o Agronegócio é a base econômica do país e dita seu desenvolvimento. A palavra “indústria” utilizada no *slogan*, dentro do imaginário social e histórico, remete a uma instituição marcada pela presença de artefatos tecnológicos, assim, pelo exercício da paráfrase logo no *slogan*, evoca-se o sentido de que a riqueza do país está situada na união entre a Agricultura e a Tecnologia.



Figura 1

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

O segundo momento, referente à contextualização histórica, traz os seguintes dizeres: “O café veio da África há quase 300 anos”. A cena é representada na Figura 2 e mostra um homem colhendo, com a mão, o café e o carregando nas costas em sacos. O período histórico a que o narrador faz referência é o do século XVIII, período, no Brasil, marcado pela escravidão e colonialismo. Neste contexto, temos o café como um produto de origem africana oriundo de rotas de tráfico negro e ex-

ploração de colônias, fatos silenciados na propaganda. Segundo Orlandi (2006) configura-se como um não dito, o silenciamento de questões histórico-sociais relacionadas a este produto.



Figura 2

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

Nesse trecho da propaganda, a imagem do trabalhador apanhando o café com as mãos, evoca o sentido de que as técnicas anteriores são inferiores às tecnologias atuais ou são ausentes de tecnologia ou conhecimento, levando à desvalorização dos modos de produção tradicionais, como se não estivessem apoiados em conhecimentos. Associado a isso temos um sentido salvaçãoista de Tecnologia, retratado em trechos como “com o advento da Tecnologia a vida humana ficou mais fácil, menos sofrida”.

A segunda cena apresenta a narrativa: “Hoje **somos** campeões mundiais na produção e na exportação”. A cena no plano de fundo dessa fala, representada na Figura 3, são colheitadeiras mecânicas em grandes lavouras. A presença humana é restrita

a um homem caminhando ao lado da colheitadeira, dando o sentido de que, com o passar dos anos, a Tecnologia chegou ao meio rural, facilitando o trabalho do homem do campo.



Figura 3

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

Essa visão, segundo Feenberg (2003), é instrumentalista, pois sustenta o sentido, aceito por muitas pessoas, de que a Tecnologia, ainda que humanamente controlada, é neutra e não apresenta conteúdo valorativo. Dessa maneira, existe na segunda cena um silenciamento de elementos do processo de produção e seus impactos. Sentidos assim compõem o imaginário social e se legitimam por meio da “leitura mecânica da palavra” que, segundo Freire (1989) se trata de uma leitura dos discursos de forma superficial sem vínculo real com o mundo, de modo que elegem a Tecnologia mais uma vez como a salvadora da humanidade e provedora de um suposto progresso contínuo.

É relevante também a fala do narrador, ao empregar a palavra “somos”, dando o sentido de que todos os brasileiros e

brasileiras são campeões mundiais na produção e exportação de café, o que é uma falácia. Embora muitos brasileiros façam parte dessa cadeia produtiva, eles não participam dos lucros e não possuem nenhuma parte desta produção, são apenas parte da engrenagem produtiva. Outra leitura possível em relação a palavra “somos” é que, ao enunciá-la, o narrador coloca o ouvinte como participante da ação, buscando aderência e apoio dele, o que se relaciona com um processo que Freire (1987) chama de “aderência ao opressor”, fazendo com que o interlocutor não se reconheça como parte de uma classe oprimida.

O terceiro momento, denominado por nós como “impactos na Economia”, tem como narrativa a presença de duas falas. A primeira é: “Por ano, as fazendas brasileiras geram 20 milhões de reais” e a cena representa homens trabalhando em vastas propriedades com o auxílio/presença de máquinas (Figura 4), o que interpretamos como se este montante de dinheiro, gerado pela indústria do café gerasse empregos e, de alguma forma, beneficiasse os trabalhadores do campo.



Figura 4

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

A segunda fala narrada é: “A exportação chega a quase 5 bilhões de dólares”, com a cena de empilhadeiras mecânicas carregando sacas de café em um grande galpão, seguido de uma cena de um navio deixando um porto carregado de contêineres, representados nas Figuras 5 e 6.



Figuras 5 e 6

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

A sobreposição das imagens com a fala evoca o sentido de que o desenvolvimento econômico nacional advém do apoio tecnológico, de que a Tecnologia impacta diretamente e positivamente a Economia, uma visão determinista da mesma.

Sabe-se que, no Brasil, as condições de trabalho no campo são árduas e pouco valorizadas. Atualmente, segundo o site “salário.com”, um trabalhador fixo ganha R\$ 5,60 por hora para trabalhar na colheita de café numa jornada de trabalho de 44h semanais e, segundo o site “noticiasagricolas.com.br”, a saca de café vendida por aqui, tem um valor médio de R\$ 420.

Quando levamos em conta que uma grande parcela dos trabalhadores do campo não são fixos, não possuem carteira de trabalho e só trabalham em regimes sazonais, concluímos que esse montante de dinheiro anunciado na propaganda dificilmente é revertido para a população do campo. Sobre isso, Carneiro et al. (2005) afirmam que o aumento de produtividade não corresponde a aumento de salários ou de número de empregos, pelo contrário, o que ocorre é uma precarização salarial dos funcionários não qualificados e uma redução das vagas de empregos.

A produção agrícola, oriunda da agricultura familiar, é o setor que mais emprega no campo. Nesse modelo, são empregados até 74% dos trabalhadores rurais e 40% da população economicamente ativa no país. Produz 70% dos produtos agrícolas que abastecem o mercado interno, constitui-se a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes e é responsável por 35% do Produto Interno Bruto. De maneira oposta às propriedades do Agronegócio, a agricultura familiar tem a menor parcela de terras agricultáveis, apenas 24,3% (BRASIL, 2019). Estes dados/fatos, silenciados pela Mídia e pela Ciência, criam e replicam ideias de que a agricultura familiar conta com técnicas arcaicas e não produtivas (SANTOS; SILVA; MACIEL, 2019).

No segundo e terceiro momentos do vídeo da campanha, a supervalorização da Tecnologia, aliada ao discurso de desenvolvimento econômico conduz a um silenciamento de questões ambientais, de modo que a concepção de que o Meio Ambiente é um meio para exploração, com a finalidade de servir aos desejos da humanidade. Essa relação pode ser notada nas cenas que mostram lavouras de monoculturas (Figuras 2, 3 e 4), que, de acordo com alguns estudos, é considerada uma prática ambientalmente insustentável de cultivo (SILVA; MARTINS, 2010)

O quarto momento, referente ao café *gourmet*, tem duração de 5 segundos, com a seguinte narrativa: “[...] e a cada ano aumenta a **nossa** produção de café *gourmet*”. Está representado na Figura 7, e mostra uma pessoa em um laboratório fazendo experimentos com pó de café.



Figura 7

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

A cena que se segue é a de uma pessoa servindo uma xícara de café *gourmet* (Figura 8).



Figura 8

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

Na fala do narrador, a palavra “nossa”, destacada por nós, passa a ideia de que a produção de café *gourmet* é de todos os brasileiros ou para todos os brasileiros, o que não é verdade, uma vez que uma baixa parcela da população tem acesso a esse produto e algumas pessoas sequer o conhecem. A maioria desses cafés destina-se à exportação, ou seja, é um produto para outras pessoas consumirem e não para os brasileiros. Nas cenas, para a presença da atividade científica no comercial, marcada pela Figura 7, evidenciando a aliança entre, Tecnologia, Ciência e Economia.

O quinto momento, que evidencia a presença do café no dia-a-dia, tem a duração de 7 segundos e apresenta a seguinte narrativa: “no começo do dia ou depois das refeições, o café está sempre presente, tá no sorvete, nos doces...” e a sequência de cenas retratadas nas Figuras 9 e 10, mostram uma mesa de café da manhã farta e a bebida sendo servida num coador simples e caseiro. Esse conjunto evoca sentidos interpretados como se o

café estivesse na vida de todas pessoas, do mais simples ao mais afortunado.



Figuras 9 e 10

Cena da campanha “Produção de café gera R\$ 20 bilhões por ano”

Fonte: printscreen de tela do vídeo da campanha

O encerramento tem a duração de 10 segundos e, assim como a introdução, é composto por uma série de paráfrases,

como podemos observar na fala do narrador “Café é sabor brasileiro. Café é agro, agro é *tech*, agro é pop, agro é tudo. Tá na Globo”. Pelo exercício da paráfrase, podemos concluir que café é *tech* (referência à tecnologia de ponta envolvida em sua cadeia produtiva), café é *pop* (referência à relevância no cotidiano da população), café é tudo (referência à importância econômica do café pra nação, para o desenvolvimento, para todo o país). Será mesmo que é para todo o Brasil?

Da consciência real à consciência máxima possível: formando para a participação social

A partir das leituras sobre a propaganda anteriormente discutidas, destacamos que são recorrentes os sentidos deterministas, instrumentalistas e salvacionistas de tecnologia que nela se materializam, tanto nos ditos como nos silêncios.

No interior da problemática da produção nacional de alimentos, entendemos que esses discursos, ao conferirem à tecnologia uma força autônoma que dita as transformações sociais, reforçam a soberania de um modelo hegemônico de cultivo de alimentos. Este modelo, que é o da mecanização agrícola e do agronegócio, aparece como única possibilidade, silenciando outras formas, mais sustentáveis, que acabam por ser consideradas arcaicas, improdutivas, diante da ilusão de um bem-estar econômico e de um suposto ideal de progresso.

Para Auler e Delizoicov (2015) isso está ligado também ao que chamam de “tecnocracia”, quer dizer, um sistema de governo em que as decisões democráticas são substituídas pelas baseadas em melhores soluções técnicas para cada situação, limitando a participação da população quanto às decisões políticas que são tomadas na sociedade.

Desta maneira, assumimos que é de extrema importância problematizar discursos como o da propaganda, analisada no

âmbito CTS, a fim de contribuir para a superação do que Freire chama de Educação bancária, que “reforça construções históricas sobre CT” e conseqüentemente, ajuda na manutenção da “cultura do silêncio” (AULER; DELIZOICOV, 2015, p. 281).

Assim, apoiamos uma Educação em Ciências voltada para o enfrentamento da ideologia dominante, uma educação que não seja nem “para”, nem “sobre”, mas “com” o educando, e que os permita se encontrarem com suas próprias vocações ontológicas, de “ser mais”, de serem sujeitos modificantes da realidades e não objetos de dominação. E para tal, entendemos ser fundamental oferecer possibilidades para que os educandos reflitam, questionem e busquem tomar decisões conscientes no que concerne ao desenvolvimento dos empreendimentos científicos e tecnológicos na sociedade, para que possam aproveitar da experiência escolar para ressignificar suas próprias relações com o mundo.

REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: Articulação entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e Referenciais Ligados ao Movimento CTS. In: Seminario Ibérico CTS em la Enseñanza de las Ciencias. **Anais...** Málaga: Universidad de Málaga, 2006.
- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Investigación de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, mai. – ago., 2015, pp. 275–296. Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193542556003>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Considerações sobre a economia política do rádio no Brasil. **Eptic**, v. 14, n. 2, p. 1-19, maio-ago. 2012.
- BOLAÑO. **Indústria cultural, informação e capitalismo**. São Paulo: Hucitec/Polis, 2000.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Agricultura familiar no Brasil e o Censo Agropecuário 2006. Brasília: MDA, 2009. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/09/AF-Censo-2016-MDA.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. (Orgs.). **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/dossieagrototoxicos/wp-content/uploads/2013/10/DossieAbrasco_2015_web.pdf Acesso em: 10 dez. 2020.

- CONGRESSO EM FOCO. Bancada ruralista. 2019. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/tag/bancada-ruralista/>>. Acesso em: 09 jul. 2019
- NOTÍCIAS AGRÍCOLAS. Cotação: Café Arábica. 2019. Disponível em: <<https://www.noticiasagricolas.com.br/cotacoes/cafe/cafe-arabica-mercado-fisico-tipo-6-duro>>. Acesso em: 09 jul. 2019
- FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Tradução de Agustin Apaza e Daniel Durante P. Alves In: Conferência, Japão: Komaba, 2003. Disponível em: <https://document.onl/documents/feenberg-filosofia-da-tecnologia-55b347da9bd1e.html> Acesso em: 19 dez. 2019.
- FEENBERG, Andrew. **Transformar la tecnología.** Una nueva visita a la teoría crítica. Bernal: Editorial: Universidad Nacional de Quilmes, 2012. 312pp.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEREMIAS, Bethania Medeiros. Estudos do discurso e da tecnologia: Perspectivas críticas para a educação ciência, tecnologia e sociedade. **Revista Dynamis.** FURB, Blumenau, v. 23, n. 2, p. 54– 70, 2017. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6527>>. Acesso em: 02 Dez. 2019
- GRUPO GLOBO. **Quem somos.** 2018. Disponível em: <<https://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009.
- SALÁRIO de Colhedor de Café 2019: Média Salarial de 40.452 Profissionais no Cargo. Média Salarial de 40.452 Profissionais no Cargo. 2019. Elaborada por Redação. Disponível

- em: <<https://www.salario.com.br/profissao/colhedor-de-cafe-cbo-622610/>>. Acesso em: 09 jul. 2019
- SANTOS, Anderson David Gomes dos; SILVA, Danielle Viturino da; MACIEL, Kleciane Nunes. A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. **Eptic**, Aracaju, v. 21, n. 1, p.46– 61, jan. 2019. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epitic>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- SILVA, Maria Aparecida de Moraes; MARTINS, Rodrigo Constante. A degradação social do trabalho e da natureza no contexto da monocultura canavieira paulista. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 12, n. 24, p. 196– 240, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Abr. 2020.
- STARTAGRO. **Por que a globo criou a campanha “agro é tech, agro é pop”**. 2017. Disponível em: <<http://www.startagro.agr.br/por-que-o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/>>. Acesso em: 09 jul. 2019
- STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Instituto de Física e Química, Universidade de São Paulo, 2012, 283 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2019.