Luciana Aparecida Araújo Penitente
Sueli Guadelupe de Lima Mendonça
Stela Miller
(Organizadoras)

As (contra)reformas na educação hoje

OFICINA UNIVERSITÁRIA
Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd
CULTURA ACADÊMICA
Editora

As (contra)reformas na educação hoje

Luciana Aparecida Araújo Penitente
Sueli Guadelupe de Lima Mendonça
Stela Miller
(Organizadoras)

As (contra)reformas na educação hoje

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor
Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega
Vice-Diretor
Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial
Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Adrián Oscar Dongo Montoya
Andrey Ivanov
Célia Maria Giacheti
Claudia Regina Mosca Giroto
Marcelo Fernandes de Oliveira
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi
Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

C764 As (contra)reformas na educação hoje / Luciana Aparecida Araújo Penitente, Sueli Guadelupe de Lima Mendonça, Stela Miller (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2018.
170 p. : il.
ISBN 978-85-7983-984-9 (Impresso)
ISBN 978-85-7983-985-6 (Digital)

1. Educação e Estado. 2. Reforma do ensino - Brasil. 3. Professores - Formação. I. Penitente, Luciana Aparecida Araújo. II. Mendonça, Sueli Guadelupe de Lima. III. Miller, Stela.

CDD 379.81

Copyright © 2018, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:

Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Prefácio
Dirce Zan ---------- *7*

Apresentação
Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça ---------- *11*

Primeira parte
(contra)reformas, flexibilização curricular e formação de professores

(Contra)Reformas na educação brasileira: ontem e hoje
César Augusto Minto ---------- *21*

Formação de professores e política de ensino superior no Brasil
Lalo Watanabe Minto ---------- *35*

Formação de professores e flexibilização curricular: para onde vamos? Pensando possibilidades
Gicele Maria Cervi ---------- *51*

Segunda parte

desdobramentos da BNCC para a educação infantil: questões para o debate

Educação infantil no século XXI: o que ainda falta?
Suely Amaral Mello ---------- *67*

Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido?
Hilda Micarello ---------- *79*

A prática pedagógica com as crianças pequenas: o que ainda não está garantido?
Suzana Marcolino ---------- *95*

Terceira parte

desafios formativos para o ensino fundamental e médio

O fundamental no ensino fundamental: ensinar a pensar
Stela Miller ---------- *109*

Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural
Angelo Antonio Abrantes ---------- *125*

Com a escola ocupada aprendi muito mais: encantamento e resistência secundarista
Karina Perin Ferraro e Camila Mendes Pinheiro ---------- *149*

Sobre os Autores ---------- *165*

Prefácio

Em agosto de 2017 ocorreu a 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp no *campus* de Marília (SP). Esse evento já se tornou tradicional e nas suas várias edições tem colaborado para o aprofundamento e avanço do diálogo entre pesquisadores que buscam a construção de um projeto educacional comprometido com a transformação da sociedade brasileira.

O evento desse ano foi marcado pela preocupação com o processo de precarização e desmonte pelo qual o país tem passado desde o golpe de 2016. Avanços sociais e educacionais que aconteceram nos primeiros 15 anos do século XXI em nosso país têm sido alvo de ataques implacáveis que resultam em um retrocesso de décadas para a sociedade brasileira. Analisar a educação nesse contexto e refletir sobre as possibilidades de reversão do cenário político e educacional atual foi tarefa de cada um dos palestrantes que participou do evento e que, de certo modo, está refletido aqui nesta coletânea.

É possível compreender, a partir dos artigos aqui publicados, que o processo de implantação de reforma do Estado pautado na política de ajuste neoliberal, que teve início no Brasil dos anos de 1990, se aprimorou com o golpe e tem repercutido fortemente na área da educação. O apro-

fundamento do recuo no investimento público do Estado em áreas como educação e a desvalorização crescente do setor e do funcionalismo públicos são a tônica do contexto atual, na análise de **César Minto**.

Estas ações recaem, especificamente, sobre as políticas de formação e valorização profissional dos professores. Partindo de dados nacionais que mostram a expansão da oferta de matrículas em instituições privadas e na modalidade de Educação a Distância nos cursos de formação de professores, é possível vislumbrar uma opção que tem sido feita pelo atual governo de aligeiramento da formação de professores e que se caracteriza cada vez mais pela expansão privatizante e pela tentativa de esvaziamento de conteúdo dos cursos de formação. Essa é uma situação que se dá no contexto do aprofundamento da fragilização da universidade como instituição que se pauta pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, **Lalo Minto** afirma que, "sem uma revisão de toda a política para o ensino superior, saídas efetivas, duradouras e transformadoras não são viáveis..." para a formação de professores em nosso país.

Portanto, faz-se necessária a discussão sobre os projetos pontuais que têm sido anunciados pelos governos estaduais e federal, como estratégia para melhoria da formação de professores, muitos deles pautados por projetos de reforma curricular. Aliás, o currículo, já faz algum tempo, tem sido recorrentemente tomado pelos reformadores da educação como o ponto nevrálgico da política educacional que se almeja implementar.

No que diz respeito à educação básica, é possível vislumbrarmos a ênfase na reforma curricular desde os primeiros documentos pós LDB de 1997. Como apontado por diferentes autores aqui, o conjunto de documentos curriculares para os diferentes níveis da educação básica apontam para uma compreensão da tentativa de construção de fortes vínculos entre currículo e exames de avaliação em larga escala. No período mais recente, é interessante observar o esforço para a redação de um documento de Base Nacional Comum Curricular que estivesse comprometido com princípios caros à educação democrática para todos. Entretanto, os vários "golpes" sofridos até a última versão disponibilizada apontam para retrocessos enormes nos diferentes níveis de ensino. Nesse caso, faço um destaque especial ao artigo de **Hilda Micarello** que muito contribui para a compreensão desse processo.

Importante destacar que, nesses vários documentos, uma característica comum está na ideia da flexibilização curricular. Entretanto, diante do cenário de ajustes neoliberais que têm orientado as diferentes políticas sociais e educacionais, **Giceli Cervi** alerta-nos para um uso da flexibilidade curricular de forma comprometida com a difusão da responsabilização individual, fragmentação e segmentação cada vez maior das propostas formativas. Um dos principais exemplos está na Reforma do Ensino Médio anunciada pelo Governo Federal neste ano de 2018.

O Ensino Médio é um dos níveis de ensino que mais tem sofrido transformações desde as várias rupturas do projeto progressista em educação; faz-se necessário conhecer o movimento de resistência travado pelos estudantes secundaristas de 2015. Inicialmente no estado de São Paulo e depois se expandindo para outros estados, como o caso do Paraná, o movimento se fortaleceu na oposição ao que se desenhava como reforma do ensino médio. A pressa em promover mudanças nesse nível de ensino levou à promulgação de Medida Provisória logo após à tomada do poder por Michel Temer. Nesses movimentos estudantis de resistência, um dos aspectos interessantes está na aproximação com as novas formas de organização dos movimentos sociais no século XXI. Em especial, a organização pautada na democracia direta e na horizontalidade da distribuição do poder.

A partir do movimento de secundaristas, abordado no artigo de **Karina Ferraro** e **Camila Pinheiro**, ganhou força o movimento de revogação da BNCC do ensino médio. Recentemente, foi divulgada pela imprensa a intenção do então ministro da educação em fazer ajustes no documento postergando sua implementação. Dentre as principais críticas está o esvaziamento de conteúdos que afasta as camadas populares do acesso aos conhecimentos metódicos que possibilitariam a formação crítica do sujeito. Para Ângelo Abrantes, autor de artigo na coletânea, o caráter conservador da reforma do ensino médio está fundamentada no imediatismo e na diferenciação da formação segundo classe social.

Para além dos riscos que o golpe tem apresentado para a formação de professores e o nível médio de ensino, autoras sinalizam aqui para os retrocessos no atendimento à primeira infância. O direito à educação infantil para toda criança brasileira conquistado desde a década de 1980 está sob forte risco: é o que nos apresenta a autora **Suely Mello**. Está sob risco,

em especial, a concepção da finalidade dessa etapa da educação básica. No artigo de **Suzana Marcolino**, são apresentados, a partir de pesquisa recentemente realizada pela autora, o espaço e tempo pouco expressivos que a brincadeira ocupa na rotina de escolas de educação infantil. Em debate com o tema da formação de professores, a autora sinaliza para a relevância desse sujeito na promoção de experiências com o brincar para crianças que cada vez menos tem tido essa oportunidade, seja pelas restrições familiares ou pela ausência de espaços e equipamentos públicos. A partir de um referencial de autores como Elkonin e Davidov, são apresentados, por **Stela Miller**, aspectos relevantes para o avanço na formação dos escolares da primeira etapa do ensino fundamental.

Os vários artigos aqui apresentados se dedicaram a compreender o golpe de 2016 e seus impactos na educação e, ao mesmo tempo, sinalizam que a superação do retrocesso nas políticas educacionais só será possível com uma luta mais ampla de toda a sociedade brasileira para a retomada da democracia e dos direitos sociais duramente conquistados.

Dirce Zan

Faculdade de Educação/Unicamp

Apresentação

Esta obra resulta da 16.ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, realizada no período de 15 a 17 de agosto de 2017, na Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, *Campus* de Marília/SP, com o tema "As (contra) Reformas na Educação Hoje".

Na ocasião do evento, ainda estávamos sob o forte impacto da difícil conjuntura política e econômica do país, que se arrasta até o momento. O Brasil vivenciou momentos de muita tensão frente ao conjunto de reformas propostas pelo atual Governo Federal, que abarca âmbitos estratégicos da sociedade brasileira: econômico, previdenciário, trabalhista, educacional, entre outros. Neste contexto, a primeira concretização foi a Emenda Constitucional n.º 95, aprovada em dezembro de 2016, que congela todos os gastos públicos por vinte anos. Em seguida, foi a vez da educação, com mudanças profundas, como a Reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória n.º 746/2016, de setembro de 2016, e já sancionada na Lei Federal n.º 13.415, em fevereiro de 2017, evidenciando outros rumos para a educação no Brasil, tendo também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) outro elemento estruturante, com fortes implicações nos diferentes níveis da educação básica e nas licenciaturas.

Assim, a Jornada, focalizando aspectos históricos, estruturais, socioculturais e político-pedagógicos, pôs em discussão as reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal, bem como suas implicações mais diretas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a formação de professores, considerando a necessidade de amplo debate dessas políticas em curso, que alteram não só a configuração curricular das

escolas de educação básica, mas a vida de professores e alunos, com sérias implicações ao futuro do país.

É fato que se trata de um momento especial da luta de classes da sociedade capitalista, que tem na educação um espaço ressignificado para a reprodução do capital. O cenário atual é a concretização do processo da mercantilização da educação, que traz novos atores, como as fundações Airton Senna e Lemann, com funções e papéis estratégicos na organização das políticas educacionais. No acirramento dessas políticas, pautadas nas diretrizes ensino a distância, formação aligeirada e parceria público e privado, avanços na desregulamentação dos direitos sociais, ou melhor, na perda de direitos de cidadania, os trabalhadores e seus filhos se veem excluídos de um modo extremamente estarrecedor, pois não basta o desemprego, o sucateamento da escola pública, o baixo salário dos seus professores e o descuido com a infraestrutura, é necessário também banir do currículo as poucas possibilidades de acesso à cultura.

A organização social em diferentes classes se liga diretamente à base econômica da sociedade, produzindo estratos societários com níveis distintos de apropriação das riquezas produzidas. No caso da sociedade brasileira, essa diferenciação se traduz em níveis bastante relevantes de desigualdade social, alijando grandes parcelas da população do alcance de bens culturais necessários ao seu processo de humanização. Quando temos o fenômeno das ocupações das escolas, no qual os estudantes defendem a escola literalmente como um DIREITO, a luta de classes se movimenta e traz novas possibilidades de alteração desse cenário.

Assim, a educação escolar reflete as injunções próprias da organização social de classes, oferecendo distintos níveis de instrução e formação aos sujeitos pertencentes aos diferentes extratos sociais. Conforme Leher (2012, p. 241), "[...] grosso modo, existe alta congruência entre as áreas em que habitam os setores da classe trabalhadora mais expropriados e explorados e a debilidade das escolas públicas, acarretando níveis educacionais iníquos". Distintos níveis de apropriação dos bens culturais produzem diferentes níveis de objetivação dos sujeitos em produtos de sua atividade, dadas as condições de sua existência e de sua participação nas ações educativas que diferem grandemente entre as diversas classes sociais.

Entretanto, temos deslocado a análise dos problemas educacionais e a indicação de meios para solucioná-los da questão estrutural da

sociedade de classes para a questão "[...] de gestão pedagógica e da falta de focalização adequada das medidas educacionais." (LEHER, 2012, p. 226).

Mais do que nunca, o falso foco presente nas (contra)reformas, em especial da educação, leva a um momento muito especial, de sérios retrocessos, que por sua importância e relevância, deveria se caracterizar por intensa discussão entre todos aqueles que participam, direta ou indiretamente, dos processos desenvolvidos no interior das escolas. Entretanto, o que vemos acontecer não corresponde ao processo democrático e transparente de discussão dos novos rumos a serem tomados na educação brasileira. Ao contrário, esse momento histórico caracteriza-se pela vivência de situações decorrentes de uma gestão "pública" impositiva, autoritária, cerceadora dos direitos sociais, que busca, pela ausência de debate e utilização de instrumentos legais antidemocráticos, como Medida Provisória e desrespeito às normas legais, fazer valer seu projeto de nação e de educação sobre o povo e não com o povo brasileiro.

Assim é que, sem tocar nas questões essenciais que determinam o fracasso escolar, as desistências, os baixos índices de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas de grande parte dos alunos das escolas do país, o governo brasileiro, na segunda década do século XXI, decide por medidas que estão longe de solucionar os graves problemas que afetam a qualidade do ensino promovido pela maior parte de nossas escolas em meio a reformas que precarizam ainda mais a vida dos trabalhadores.

Conforme Callegari (2018), membro do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC), a lei que concretiza a reforma do Ensino Médio "[...] é excludente, reducionista e pode acentuar as graves desigualdades educacionais brasileiras". Essa questão fica ainda mais evidente, segundo ele, com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "[...] recém-apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Essa lei precisa ser revogada, a atual BNCC do ensino médio rejeitada e o tema voltar a ser debatido com a sociedade".

Em conjunto, a reforma do ensino médio e a BNCC diminuirão a oferta de conteúdos necessários à formação dos estudantes, uma vez que o curso passará a ter 1800 horas, havendo uma redução de "[...] cerca de 60% da atual carga horária"; na BNCC, "[...] com exceção de língua portuguesa e matemática, as demais disciplinas ficam diluídas

em áreas do conhecimento, sem ficar claro o que deve ser assegurado" (CALLEGARI, 2018).

A eficiência e a eficácia das medidas adotadas ficarão restritas às propagandas veiculadas pela mídia; na realidade, as alterações que serão realizadas apenas tornarão mais limitada a formação de crianças e jovens, dado que, além do problema de restrição do acesso ao conhecimento, acima apontado, as condições objetivas que caracterizam as escolas de ensino básico continuarão as mesmas: a situação precária dos prédios escolares e dos demais elementos que compõem a infraestrutura das escolas, via de regra sem laboratórios e bibliotecas que funcionem a contento; o plano de carreira e a baixa valorização profissional, dentre outros fatores que obstaculizam o bom funcionamento das instituições educativas.

Nesse contexto de processo reformista deflagrado pelos órgãos governamentais de nosso país e que trará sérios impactos na educação básica, em especial, a pública, alguns questionamentos fundamentais emergiram e nortearam as reflexões em torno da temática apresentada nessa coletânea, a saber: Qual o alcance dessas reformas? Quais seus problemas? Quais suas contribuições? As instituições privadas de ensino se submeterão à nova legislação? Quais as condições reais de financiamento para a implementação dessas políticas? Qual o debate democrático e efetivo com aqueles que fazem a escola? Como caracterizar as resistências dos estudantes, com as ocupações acontecidas em diferentes estados do país em oposição a essas reformas? Como ficará a política de formação de professores com a implantação da BNCC?

Esse debate, necessário e urgente, que esteve no centro da proposta da 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino e que se objetivou nas palestras proferidas durante esse evento, orientou a organização desta coletânea compondo um conjunto de discussões que partem dos aspectos mais amplos de contextualização da problemática focalizada e culminam com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos relacionados às medidas adotadas pelas reformas educacionais em foco.

Tais discussões se apresentam estruturadas nessa coletânea em três partes: a primeira, traz três artigos, focalizando a visão histórica do problema e dos reflexos para a formação profissional de docentes da educação básica; a segunda, com três artigos, discute as consequências e desdobramentos da adoção da BNCC para a educação infantil, e, a terceira e última parte, com três artigos, provoca reflexões sobre

diferentes formas de promoção de processo formativo transformador voltado a estudantes do ensino fundamental e médio, levando em conta suas atividades de estudo e de mobilização social. O detalhamento dessa discussão é evidenciado a seguir.

Na **primeira parte** do livro, **"(Contra)reformas, flexibilização curricular e formação de professores"**, estão os artigos de *César Augusto Minto, Lalo Watanabe Minto* e *Gicele Maria Cervi.*

César A. Minto, em seu texto "(Contra)Reformas na educação brasileira: ontem e hoje" busca na retrospectiva das políticas educacionais das últimas décadas os fundamentos norteadores da atual política governamental, pautada em perdas de direitos e não em conquistas. Ao mesmo tempo, evidencia a tentativa de padronização excessiva da educação escolar com base numa concepção tecnicista, desconsiderando a autonomia das esferas administrativas, a diversidade cultural do povo e a "condição intelectual de educadores e estudantes, que segundo tal visão precisam ser conduzidos, monitorados, tutelados. Mas, então, a quem interessa isso tudo? À manutenção do *status quo*, em última análise, à reprodução do capital, na área da educação, claro."

O artigo "Formação de professores e política de ensino superior no Brasil", de **Lalo Watanabe Minto**, orienta-se pela questão: "Qual é o lugar que a formação de professores vem ocupando nas políticas para o ensino superior (ES) no Brasil de hoje?" A partir dela, o autor trata das condições necessárias à formação de professores no Ensino Superior, considerando a forma pela qual este está configurado no Brasil contemporâneo, bem como as principais tendências que o caracterizam na atualidade.

Gicele Maria Cervi, em seu artigo "Formação de professores e flexibilização curricular: para onde vamos? Pensando possibilidades", discute a formação de professores em tempos de flexibilização curricular, um conceito que compõe um cenário da perspectiva neoliberal, e nos leva a pensar nas intencionalidades de quem a propõe, bem como nos seus efeitos para formação profissional docente, principalmente no problema da redução na qualidade dessa formação. Por outro lado, o artigo traz reflexões acerca da necessidade de fazer a palavra flexibilidade funcionar em outra direção, a saber, pensar a formação como um processo flexível, que considera o outro como ele é, tal como se propõe no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um tempo/espaço da/na formação docente em que a flexibilidade se faz necessária.

A **segunda parte**, denominada **"Desdobramentos da BNCC para a educação infantil: questões para o debate"**, engloba artigos que versam sobre as conquistas e os rumos da Educação infantil para o século XXI no campo das políticas educacionais e o quanto esses avanços podem ou não ser fortalecidos no contexto das contrarreformas para a educação básica. Nessa perspectiva, discute-se a questão da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, de modo a garantir uma educação para além da quantidade, mas que garanta a qualidade da formação oferecida, considerando o brincar, o papel da criança, do professor, da escola e da prática pedagógica e os desdobramentos em torno do currículo e do processo de elaboração final da Base Nacional Comum Curricular. Os artigos de *Sueli Amaral Mello, Suzana Marcolino* e *Hilda Micarello* corroboram essa discussão.

Em seu artigo, "Educação infantil no século XXI: o que ainda falta?", **Sueli Amaral Mello** traz logo de início a discussão sobre os avanços no campo da Educação Infantil, sobretudo de crianças de 0 a 6 anos a partir da década de 1980. Para além dos avanços na educação Infantil, apresenta dados estatísticos importantes sobre a qualidade e nível de escolaridade da população brasileira, destacando a importância que deve ser dada à formação inicial e continuada de professores, de modo a garantir uma formação sólida, capaz de nortear o trabalho docente para se alcançar uma educação desenvolvente. Além de bons professores, esses profissionais devem ser também bons pesquisadores, capazes de ser produtores de conhecimento sobre a educação da infância e sobre o lugar da criança na educação e sociedade brasileiras. Ademais, requer uma teoria pedagógica que permita redefinir a escola, o lugar do professor e da cultura histórica e socialmente acumulada no processo de ensinar e aprender.

No artigo "A Prática Pedagógica com as Crianças Pequenas: o que ainda não está garantido?", **Suzana Marcolino** destaca no campo pedagógico a relevância da brincadeira como atividade intencionalmente planejada pelos adultos. Para tanto, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, a autora apresenta algumas reflexões e apontamentos a partir de pesquisas realizadas sobre a brincadeira na Educação Infantil, evidenciando o papel da mediação docente como propulsora do desenvolvimento da brincadeira. Tal mediação requer uma atuação consciente e intencional do professor para mover os processos do brincar e a ampliação das ações e novos papéis sociais.

Hilda Micarello, em "Currículo para a Educação Infantil e BNCC: o que ainda não está garantido?", traz uma discussão sobre o processo de construção da BNCC para a Educação Infantil e os desafios que essa proposta impõe à educação infantil brasileira do século XXI. Nessa discussão, a autora destaca a questão do currículo e afirma que o documento da educação infantil foi o que menos sofreu alterações na elaboração final do documento, homologado pelo CNE, conseguindo preservar o que foi negociado, com relação à norma curricular, no debate entre pesquisadores das universidades, redes municipais e professores. Em seguida, aborda aspectos do que ainda precisa ser garantido na implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao currículo, de modo a garantir as conquistas e os avanços obtidos da área, bem como o processo de transição entre educação Infantil e Ensino Fundamental.

A **terceira parte**, **"Desafios formativos para o ensino fundamental e médio"**, é composta por três artigos: um de autoria de *Stela Miller*, outro escrito por *Angelo Antonio Abrantes e* um terceiro, de autoria de *Karina Perin Ferraro e Camila Mendes Pinheiro.*

Stela Miller, em seu artigo "O fundamental no ensino fundamental: ensinar a pensar", discute, em um primeiro momento, a relação entre a proposta de organização do ensino por meio da atividade de estudo, voltada à formação do aluno como um sujeito capaz de, pelo desenvolvimento do pensamento teórico, compreender a realidade e nela agir de forma crítica, e, em segundo lugar, explicita como pode a atividade de estudo propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de formular questões e problemas, planejar ações para resolvê-las e colocá-las em prática buscando as suas soluções no processo de sua formação, gerando com isso, a autonomia no pensar e no agir.

No artigo "Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural", **Angelo Antonio Abrantes** reflete sobre "a (contra)reforma do ensino médio expressa na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, entendendo-a como ação política que tem o sentido prático de aprofundar a alienação do estudante da classe trabalhadora em relação aos conhecimentos sistematizados como arte, ciência e filosofia". Em outras palavras, o autor evidencia que a reforma do ensino médio distancia os trabalhadores

do acesso aos conhecimentos, da formação da pessoa consciente de si e do mundo, favorecendo o controle social sobre a juventude.

O artigo de ***Karina Perin Ferraro*** e ***Camila Mendes Pinheiro***, denominado "Com a escola ocupada aprendi muito mais: encantamento e resistência secundarista", focaliza aspectos relativos ao "encantamento" provocado pelas ações de mobilização de estudantes, realizadas no ano de 2015 no estado de São Paulo, e de 2016 no caso do estado do Paraná, em resposta ao que a mídia denominou Projeto de Reorganização Escolar, promulgada na forma de Decreto n.º 61.672/2015, sem discussão e em oposição aos atingidos por essa proposta: professores, estudantes e seus responsáveis. O objetivo do artigo é apresentar a atuação do movimento de resistência estudantil secundarista (MES) a esse projeto de reforma, mostrando o fenômeno em sua totalidade, em processo, ou seja, em seu desenvolvimento.

Referências

CALLEGARI, C. Revogar a lei do ensino médio. Norma pode agravar desigualdades educacionais. *Folha de São Paulo,* Tendências/Debates. 3 jul. 2018.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). *Marx, Gramsci e Vigotski*: aproximações. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

Luciana Aparecida Araújo Penitente
Sueli Guadelupe de Lima Mendonça
Stela Miller

Primeira parte

(Contra)Reformas, flexibilização curricular e formação de professores

(Contra)Reformas na educação brasileira: ontem e hoje[1]

César Augusto Minto

Um começo de conversa...

Inicialmente, eu gostaria de agradecer o convite para estar aqui e poder discutir este importante tema escolhido pela organização para esta 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília, em especial também pela oportunidade de estar novamente ao lado de pessoas queridas, com as quais ainda temos, no caso da professora Lisete Arelaro, e tivemos/continuamos tendo, no caso das professoras Sueli Mendonça e Valéria Veríssimo, o prazer de compartilhar muitas jornadas de luta. E eu tenho a certeza de que continuaremos a compartilhar outras tantas lutas!

Dito isso, imagino que nesta primeira mesa devemos nos ocupar de questões mais gerais e panorâmicas, digamos, que por certo se-

[1] Este ensaio é composto de trechos da apresentação oral feita pelo autor na mesa de abertura da 16.ª Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília, denominada "As (Contra)Reformas na Educação hoje", em 15 de agosto de 2017, depois acrescida de trechos numa tentativa de contribuir para melhor situar o(a) leitor(a). O título original escolhido pelos organizadores para a mesa foi mantido como título deste ensaio.

rão aprofundadas nos dias subsequentes, considerado o que consta da programação. Assim, vou me referir a alguns aspectos que compõem o contexto histórico e social no qual estamos inseridos, gostemos ou não: os condicionantes maiores, por exemplo, a Reforma do Estado (MARE, 1990), que continua sendo implantada a todo vapor e, por conseguinte, referimo-nos a algumas decorrências desta reforma: as políticas adotadas para a área educacional (mas não apenas), que buscam introduzir mudanças quase sempre muito preocupantes, mesmo que, num primeiro momento, possam parecer positivas, por exemplo, a extensão da educação básica (ensinos fundamental e médio) para período integral, ou a universalização da educação infantil, as diretrizes para a formação de professores etc.

Na verdade, trata-se quase sempre de contrarreformas educacionais, aspecto este bem captado e registrado nos títulos deste evento. E por que é importante mencionar este aspecto? Porque a palavra *reforma* tende a induzir ao/a leitor(a) a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere; por exemplo, a expressão *Reforma* do Estado pode dar a impressão de algo que está sendo feito para torná-lo mais condizente com os direitos/anseios do conjunto da sociedade, e é exatamente isto que se quer que as pessoas pensem, mas se trata de uma ação ideológica importante e perversa, muitas vezes difícil de ser detectada, a não ser com o passar do tempo, quando suas consequências negativas tornam-se melhor explicitadas. Ou seja, dessa forma impõe-se um jogo, mais ou menos sutil, com o objetivo de promover modificações que, muitas vezes, são realizadas apenas para que a coisas continuem como estão, quando não para que piorem – digo isto tendo sempre como referência aquilo que entendemos como sendo os interesses do conjunto da sociedade.

Vejamos como exemplo a formação de professores, que é uma atividade à qual se atribui uma importância ímpar, pelo menos no plano discursivo[2], talvez devido ao fato de que ninguém ignora que a atuação docente é fundamental na formação de futuros profissionais, seja para o magistério, seja para as demais áreas de trabalho. A docência é um

[2] Digo "pelo menos no plano discursivo", pois não é raro observar uma dicotomia entre o conteúdo das propostas para formação de professores e sua materialização, revelando uma incoerência discurso-prática.

trabalho essencial e indelével. É muito difícil encontrar alguém que não carregue consigo boas lembranças de ex-professoras(es) e isto se dá para o resto da vida.

O objeto do trabalho docente envolve informações, saberes e, por óbvio, também metodologias desejáveis para lidar com tais quesitos, que não têm validade intrínseca, mas exigem contextualização/atualização e adoção de formas de tratamento pedagógico adequado. Sem esses cuidados, corre-se o risco de não explorar todo o potencial cognitivo das(os) estudantes ou mesmo de diminuir a chance de contribuir para que o acesso a informações e conhecimentos lhes seja de fato significativo, o que comprometeria – mesmo que involuntariamente – o direito dessas pessoas à educação de qualidade.

E nunca é demais lembrar que o ensino comporta dimensões indissociáveis, sendo que vou aqui dissociá-las apenas para efeito argumentativo, pois a *transmissão de informações* e a *construção de conhecimentos* são os dois lados de uma mesma moeda; vale dizer, se não houver um equilíbrio entre essas duas dimensões dificilmente haverá aprendizagem, pois da intenção do ensino não resulta, necessariamente, a aprendizagem.

Se, por um lado, pode-se dizer que a construção de conhecimentos depende da transmissão de informações, por outro lado, o privilégio do acesso à transmissão de informações, dependendo de como se dá, pode resultar apenas em treinamento ou adestramento, em vez de propiciar a ampliação de oportunidades de autonomia intelectual e, em última instância, de cidadania. Como já dissemos, isto só ocorre respeitando o equilíbrio dessas duas dimensões, e não com a sua dissociação.

Isso posto, cabe lembrar que a formação de professores é tarefa abrangente e complexa, exigindo investimento constante por meio de políticas públicas impostergáveis, mas o que temos visto – no geral – tem sido muito preocupante. Contudo, não vamos aqui nos deter mais nessa questão, que será tema de atividade deste mesmo evento, muito embora voltemos novamente a este assunto mais adiante.

Breve contextualização das políticas na área da educação

Destaco, em seguida, alguns aspectos relativos ao contexto em que estamos submetidos, que são muito preocupantes: 1) a desresponsabilização do poder público, que se expressa, sobretudo, na crônica insuficiência de recursos; 2) o "polianismo autofágico"; 3) a desfaçatez epistemológica; 4) o descompromisso político; 5) a descaracterização da função social da educação escolar; e 6) a inadequação pedagógica/metodológica.

Passo, a seguir, a fazer algumas considerações acerca de cada um desses aspectos e convido vocês a refletirem sobre cada um deles em momento que considerarem oportuno.

1. Tem sido constante a desresponsabilização do poder público, que se traduz na precariedade das políticas educacionais, afetando a qualidade do ensino, em seus níveis, etapas e modalidades, seja por delegar boa parte desta tarefa às instituições privadas – estas quase sempre menos preocupadas com a qualidade do ensino promovido do que com os dividendos dessa exploração consentida –, sem prover as condições de coerência proposta-implementação. Mas o aspecto mais contundente dessa desresponsabilização é a "escassez" de recursos e as deficiências no que se refere a expandir as redes públicas e mantê-las com boa qualidade, o que é altamente questionável, pois o país tem destinado à educação por volta de 5% do PIB, não chegando à metade do que deveria ser aplicado se quisesse resolver parte de seus problemas educacionais e pior é a situação do estado mais rico da federação, que aplica um índice do PIB paulista ainda menor do que o do nacional. Vale lembrar que o Brasil gasta mais, em termos do percentual de seu PIB, para pagar os juros da dívida pública e a amortização dessa dívida! E vocês acreditam mesmo que há falta de recursos? Se acham que sim, por que só para as áreas sociais?

Além disso, cabe lembrar que em todo o território paulista (suponho que não seja muito diferente nos outros estados...) a maioria das escolas estaduais não tem biblioteca e nem laboratórios (de ciências, biologia, física, química) e sequer tem previsão de ter. Digo isto tendo como referência a existência real ou não dessas estruturas, devidamente equipadas e mantidas, e não a eventual ocorrência de locais que apenas ostentam placas de "biblioteca" ou "laboratório", sendo que os primeiros se constituem como depósitos de livros didáticos e os outros não estão equipados e mantidos: é a isto que eu me refiro. Ou seja, mesmo que não se diga,

sucessivos governos têm operado segundo uma concepção de ensino na qual a(o) docente tem que se virar sem as condições de infraestrutura adequadas ao trabalho pedagógico. Vale dizer: assim sendo, estão dadas todas as condições para a vigência de um ensino com o predomínio de aulas expositivas, com base em manuais restritos e literalmente centradas na figura do(a) professor(a). Há muito este aspecto é questionado, mas a culpa disso é, implícita ou explicitamente, sempre imputada à figura da(o) docente. Política perversa, não é?

Dessa forma, a probabilidade de ocorrência de um ensino pleno de situações desafiantes e ao qual corresponda uma aprendizagem pretendida fica negada ou postergada, não por culpa de quem ali está para ensinar e nem de quem ali está para aprender. Contudo, mesmo nessas situações nada adequadas e pouco prazerosas, por vezes somadas à dedicação docente e à criatividade estudantil, por incrível que pareça, conseguem produzir resultados positivos – mas trata-se de um verdadeiro "milagre".

2. A alegação contumaz dos governos – federal, estaduais e municipais – de que fazem o possível, face às condições dadas (por quem?), resulta num discurso e numa prática de "Poliana", que eu chamo de "polianismo autofágico": é quando se diz "melhor isso do que nada...", comprometendo propostas eventualmente interessantes, que implantadas de forma inadequada – ausência total de convencimento dos envolvidos de maneira fundamentada (exemplos: ciclos, promoção continuada, recuperação paralela etc.), acabam por resultar em descrédito generalizado, dentro e fora de escola, contribuindo para desqualificar (popularmente, diríamos "queimar") as referidas propostas, que poderiam talvez ser muito interessantes e desejáveis, se aplicadas de forma adequada.

Detalhemos um pouco mais dois exemplos daquilo que chamo de "queima de proposta". A introdução no sistema estadual de ensino paulista, durante o governo Montoro (março de 1983 à março de 1987), de forma totalmente questionável, fez com que o pessoal da rede resistisse a uma proposta de substituir a rígida seriação por ciclos no ensino de primeiro grau (hoje, ensino fundamental) – ciclo básico, ciclo intermediário e ciclo final –, etapas que buscavam tratar mais convenientemente o processo de educação escolar, pressupondo respeitar o desenvolvimento cognitivo das(os) estudantes de uma forma mais natural, digamos, superando a

seriação estanque que, por sua vez, apregoava transmitir/tratar porções de conteúdos em determinados anos letivos.

Essa inadequação teórico-metodológica resultou na implantação, por decreto, apenas do primeiro dos ciclos mencionados e ainda assim quase que somente como um novo "rótulo", o de *ciclo básico*, para as então séries iniciais do primeiro grau, sendo assim, em grande parte, mantida tão somente camuflada. Vale dizer, aquilo que poderia ter sido um avanço do ponto de vista do respeito ao direito à educação escolar de boa qualidade, a implantação da política de ciclos educacionais foi, na prática, inviabilizada.

Outra política que eu destacaria foi a do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), exemplo este que tem a ver também com o primeiro aspecto, que denominei "desresponsabilização do poder público". O CEFAM foi uma experiência muito importante de formação educacional, de formação para o magistério, tendo vigorado, no caso do estado de São Paulo, desde o final dos anos de 1980 (governo Quércia) até 2005. O curso tinha a duração de quatro anos, funcionava em período integral, em vários municípios do estado, e garantia uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. As(os) estudantes dispunham de uma condição inédita e ampla para dedicar-se à formação de nível médio e em seguida exercer o magistério nas séries iniciais do então primeiro grau e/ou continuar seus estudos em nível superior.

A extinção do CEFAM pelo governo Alckmin foi muito negativa, primeiro por ter acabado com uma política de formação docente das mais adequadas que o país já conheceu e, segundo, porque feita sob a alegação de que não mais havia procura pelo CEFAM, o que de fato pode ter ocorrido, mas não por que as pessoas deixassem de reconhecer sua importância, mas sim pelo verdadeiro terrorismo de estado patrocinado pelo governo. Explico melhor: após consignar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996) a previsão de que todas(os) as(os) docentes passariam a ter formação de nível superior – o que não acabaria/acaba com o direito de as pessoas com formação de nível médio exercerem o magistério nas séries iniciais –, o estafe governamental contribuiu para a disseminação do boato de que essas pessoas, inclusive as já concursadas, poderiam perder seus cargos. Esta postura oficial assumiu contornos de omissão antissocial de teor criminoso, absolutamente inaceitável.

3. A desfaçatez epistemológica, que se explicita no fato de implantar alternativas pedagógicas – talvez interessantes e profícuas – mas sem o devido respaldo operacional, por exemplo, a adoção compulsória do "construtivismo" sem o amparo das condições essenciais para a empreitada: desde a precariedade ou mesmo a ausência de infraestrutura física (bibliotecas, salas ambiente, laboratórios devidamente equipados e mantidos etc.) até a inexistência efetiva de pessoal com uma formação correspondente à opção declarada.

Como já dissemos anteriormente, essa desfaçatez provoca nos participantes do sistema de ensino, sejam professores(as) ou estudantes, desde a frustração docente com uma política educacional nada atrativa, até a descrença dos(as) estudantes que, submetidos a um ensino desestimulante, em nada significativo devido à ausência de condições para tal e não por que as "autoridades educacionais" desconhecessem a nocividade de sua postura, mas sim pelo fato de que educação de qualidade custa e os detentores do poder não se mostram dispostos a investir nessa área social. Tudo se passa como se saber escrever um singelo bilhete e fazer uma conta simples seja suficiente para a maioria da população, simples assim, só que tudo isso sem fazer muito alarde.

Assim, as decorrências desse tipo de política resvalam em uma farsa educacional, que retroalimenta a letargia ou inércia nos sistemas de ensino, mas a percepção disso tudo não é nada trivial, apesar de essa inadequação toda não raro provocar um clima de franca desconfiança entre escola e comunidade, entre docentes e estudantes, sobretudo, face à dificuldade de identificar causas e efeitos, o que requer fazer relações de nexo, que por sua vez exigem o conhecimento de dados, cujos sistemas sonegam. Mas essa retroalimentação precisa ser regularmente promovida; é aí, então, que ganham relevo as iniciativas "técnicas" adotadas pela administração central em escala nacional na área da educação. Vejamos a seguir um exemplo ilustrativo dessa questão.

O exemplo refere-se ao uso que tem sido feito dos resultados da adoção generalizada de exames nacionais abrangentes, a título de "avaliação". Digo isto pois, na realidade, tais exames quase sempre servem apenas para aferição de desempenho (de instituições, de indivíduos etc.) e em determinadas situações específicas, pois nada menos científico do que desconsiderar as situações de base ao realizar tais aferições ou fazer uso de

seus resultados. Ou seja, no caso das instituições escolares, não têm sido devidamente consideradas suas situações de infraestrutura material, pedagógica e de pessoal. No caso dos indivíduos, se docentes, qual é sua formação, quais são suas condições de trabalho (incluindo carreira, jornada e salário); se estudantes, qual é sua inserção social, o nível de escolaridade de seus pais/responsáveis, as condições materiais e humanas promovidas pelas instituições a que estão submetidos. Em ambos os casos, tem sido frequente desconsiderar as relações de causa-efeito, o que além de postura nada científica, como já dissemos, induz, em quem se depara com os resultados publicizados de tais aferições, no caso das instituições, à *naturalização* de suas condições de base; no caso dos indivíduos, sendo "natural" a condição a que estão submetidos, nada resta senão responsabilizá-los pelo desempenho que apresentam. O que acham disso?

Assim, penso que o aspecto "origem dos fatos" permanece, ao menos por algum tempo nada desprezível, sob a abstração dos que ignoram o que de fato ocorre, não por negligência sua, mas por desconhecimento do conjunto de fatores que provocam o fato que se constata. Enquanto isso, esse ciclo vicioso tende a se reproduzir indefinidamente.

4. O descompromisso político dos governos, que fica patente quando vemos a adoção ou a troca errática de propostas sem os devidos cuidados, inicial e de acompanhamento – refiro-me especificamente ao planejamento de políticas a serem adotadas, à criação de condições para sua implementação, à sua implementação propriamente dita, à avaliação diagnóstica, à correção do que se julga inadequado nas políticas adotadas – o que revela que os gestores podem estar muito vulneráveis a interesses de algum setor do mercado ou mesmo a modismos pedagógicos, pois a área educacional não está imune a essa condição. O caso do estado de São Paulo é um exemplo de troca-troca absurdo de políticas educacionais – Ciclo Básico, Escola-Padrão, CEFAM, Progressão Continuada, Escola da Família etc. – por governos distintos, mas de mesmo matiz (Montoro, Quércia, Fleury, Covas, Serra, Alckmin), em impunes trinta e tantos anos! Sugiro que vejam no final deste ensaio o quadro que revela o desrespeito à Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (lei do piso salarial profissional nacional), em especial o caso paulista (nota 1).

Não cabe aqui ignorar que os partidos políticos agregam indivíduos com diversos e vastos matizes ideológicos, contudo, algo maior os

unifica, refiro-me em especial a alguns objetivos dos quais efetivamente os mesmos não abrem mão... isso vale tanto para os filiados ao PMDB e ao PSDB (para ficar na nomenclatura atual que caracteriza os partidos dos governantes paulistas nas últimas décadas), assim como também para os filiados aos demais partidos menos ideológicos, digamos. Nos partidos ideológicos essa questão pode assumir teor diverso, que não cabe aqui tratar. Mas, cabe constatar a discrepância que faz com que governos de mesmo matiz adotem políticas distintas, que soem como "novas" para a sociedade, sem se preocuparem com o aspecto *diagnóstico*, focadas somente com base no interesse do governo de plantão, ignorando eventual sucesso de políticas a serem revogadas para dar lugar à "nova", de seu específico desejo, algo semelhante a "demarcar território", característica própria de animais.

Isso posto, é bom lembrar que à sociedade – que, por motivos já citados, não domina o conjunto de fatores que determinam a adoção de políticas – tem cabido apenas opinar por meio do voto nas eleições periódicas, quando estas ocorrem. Ou seja, prevalece um duplo desrespeito. Primeiro, porque a população é colocada na situação de se sentir incapaz de valer-se de qualquer aspecto, "técnico" ou não, para questionar nenhuma política governamental; segundo, porque essa mesma população é bombardeada, literalmente, pela propaganda eleitoral nem sempre ética, quando não sujeita a governantes que ignoram dispositivos legais, como é o descumprimento da lei de 2008 que definiu o "piso salarial profissional nacional" (ver nota 1 no final deste ensaio).

5. A descaracterização da função social da educação escolar explicita-se diante do fato de que – afora a perversidade feita com os que sequer chegaram à escola (pública), uma das únicas oportunidades de acesso a informações e conhecimentos de forma sistematizada – muitos dos que ainda estão tendo tal direito dela saem sem possibilidade de usufruto da linguagem, da escrita, do cálculo, etc., quando não saem analfabetos – totais ou funcionais. Ou seja, nesses casos, os registros de terem passado pela escola, não lhes acrescenta prerrogativas de cidadania, mas apenas enriquecem dados estatísticos, que serão explorados pelos governantes em futuras campanhas eleitorais.

Afora isto, outro exemplo, que costuma chamar a atenção de forma generalizada, em especial pelo fato de que induz no(a) leitor(a) a ideia de ser iniciativa "democrática", e pode não ser: trata-se da implantação

do Ensino à Distância (EàD). Vou referir-me especificamente à adoção indiscriminada desta modalidade educacional, pois não se trata de ser contra o EàD por princípio, mas sim de verificar as situações concretas que demandem sua adoção. Cito de passagem então que, como regra geral, essa modalidade deve ser evitada quando se trata de formação inicial, em qualquer nível educacional. Com isso não se ignora a pertinência de seu uso em locais determinados, distantes e inacessíveis por alguma razão incontornável, sobretudo em países com feições continentais, como é o caso do Brasil. Isso vale também para os casos de pessoas que, sendo já bem formadas, buscam uma segunda formação, assim como pode ser uma modalidade a ser utilizada para pessoas que não podem se deslocar, por algum impedimento físico, por exemplo, se estiver acamada ou hospitalizada etc., ou ainda em situação de cárcere, sem que o poder público tenha conseguido ainda prover o direito das pessoas presas de acesso à escolarização presencial no próprio cárcere.

Ademais, o EàD não deve ser utilizado apenas e tão somente para baratear os custos do ensino escolar, pois isto configura uma discriminação inaceitável das pessoas submetidas a tal condição e tem ocorrido por parte de governantes mal-intencionados. E vejamos porque é inadequado utilizar esta modalidade em situações de formação inicial. Os defensores ferrenhos das tais "novas tecnologias de informação e comunicação" alegam que, hoje, por meio da internet, todas as pessoas têm acesso irrestrito ao conhecimento produzido pela humanidade. Trata-se de uma meia verdade, pois diante de um conjunto infinito de informações não é nada trivial a seleção de informações úteis para se apropriar de algum conhecimento pretendido. Tal capacidade demanda discernimento, visualização de caminhos e estabelecimento de relações de nexo para se chegar à consecução do objetivo, que no caso é o conhecimento. Ora, em princípio, todo ser humano tem potencialmente tais atributos, mas ocorre que a escolarização ou, melhor dizendo, a formação inicial significativa é um requisito essencial para o desenvolvimento desses atributos. Vale dizer, consegue se valer do que pode oferecer o EàD exatamente as pessoas formadas, que já usufruem desses atributos desenvolvidos.

6. A inadequação pedagógica fica ainda mais visível quando os governos, que alegam atuar nos moldes da administração pública gerencial (conforme a Reforma do Estado), transformam *direitos* em *serviços* e condicionam seu atendimento apenas à relação custo-benefício, num am-

biente de "quase mercado". Assim, na elaboração de políticas, incluindo as educacionais, vigoram: a dicotomia pensar/fazer, a definição de "insumos" prioritários (p. ex.: livros para docentes e apostilas para estudantes), pois a formação é menos importante do que o treinamento, o que "justifica" até exigir que para serem aprovados em concursos públicos os candidatos que passaram em prova objetiva e avaliação de títulos se submetam a curso à distância sobre "o currículo adotado pelo Estado, as formas de trabalho e a realidade das escolas estaduais" (como aconteceu no estado de São Paulo). Um exemplo claro de sequestro da função intelectual do docente.

Pondero que, para além de "inadequação pedagógica", que foi como denominei o aspecto ora tratado, pode-se acrescer a ideia de inadequação política, metodológica etc. Busco a seguir discutir um pouco mais dois exemplos, interligados e atuais, que reforçam a ideia de inadequação mais geral. O primeiro se refere à determinação governamental obstinada de elaborar uma pretensa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabendo questionar: é necessária? A quem interessa? Por quê? Quanto à questão, a Constituição Federal de 1988 é muito simples, referindo-se apenas a *diretrizes* e a *assegurar formação básica comum*, por certo considerando de um lado a necessidade de garantir uma condição educacional mínima em todo o território nacional, de outro lado, o respeito à autonomia dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Penso que tais cuidados são adequados e suficientes.

Contudo, a LDB foi além, prevendo "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;" (Art. 9., IV), mas ainda preservando a autonomia dos entes federados. Mais recentemente, a Lei n. 13.415 (de 16/2/2017) modificou em especial o Art. 36 da LDB, definindo maior centralização, digamos: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber [...]". Reparem que a tal BNCC sequer está definida, mas o respeito a ela já está sacramentado em lei, ou seja, o estafe na área da educação do ilegítimo governo Temer se arvora a estabelecer ditames

educacionais que vão muito além de *diretrizes* para *formação básica comum*, conforme determina a Constituição Federal.

Ademais, cabe ponderar que tudo isso está impregnado de *política* (lamentável apenas porque nem sempre no seu teor mais construtivo e instigante, do ponto de vista dos interesses do conjunto da sociedade...), trazendo consigo um ranço conservador. Explico melhor. O estafe governamental que atua hoje na área da educação é basicamente o mesmo que atuou nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo que, guardadas as devidas licenças, predominou uma tentativa constante de impor um caráter mais tecnicista para a área; assim é que, por exemplo, ocorreu a introdução, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contrapondo-se à ideia da referência apenas e tão somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Por que é importante lembrar-se disto? Porque tanto nos PCN como agora, na sua versão mais elaborada, na BNCC, explicitam-se regras mais rígidas e estanques a serem pretensamente respeitadas nas políticas educacionais, desconsiderando a autonomia dos entes federados e da incrível diversidade cultural que resulta desta autonomia no país.

Em complemento, o que está por detrás disso tudo? A busca da padronização excessiva da educação escolar com base numa concepção tecnicista de padrões rígidos, que desconsidera: 1) a autonomia das esferas administrativas; 2) a incrível diversidade do povo, que se expressa em manifestações culturais incontáveis e riquíssimas; 3) o respeito à condição intelectual de educadores e estudantes, que segundo tal visão precisam ser conduzidos, monitorados, tutelados. Mas, então, a quem interessa isso tudo? À manutenção do *status quo*, em última análise, à reprodução do capital, na área da educação, claro. O que pensam disso tudo?

Por fim, informo que os seis aspectos aqui destacados tiveram apenas a intenção de poder argumentar minimamente sobre a adequação/inadequação de políticas públicas na área da educação. Por óbvio, cabe destacar, ainda, que alguns exemplos aqui explorados se encaixam em mais de um desses aspectos. E, a meu ver, tudo aquilo que constatamos como sendo negativo do ponto de vista social carece de intervenção urgente dos setores organizados da sociedade civil, entre os quais, nós mesmos, estudantes e servidores(as) da universidade, seja como docentes seja como funcionários(as) técnico-administrativos(as). Há muito que fazer em matéria

educacional (mas não apenas...) e urgência, como dissemos, não significa necessariamente pressa, mas sim atenção constante, avaliação diagnóstica, intervenção sistemática e organizada. Tal postura é essencial e contribui para a formação mais ampla do conjunto da sociedade.

Nota 1 – O quadro a seguir mostra dados a respeito do cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas redes estaduais de ensino.

Quadro sobre o cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas redes estaduais de ensino [3]

Referência: dezembro/2016

UF	Cumpriu o valor no início da carreira? (nível médio)	Cumpriu a jornada extraclasse? (33,33% por lei)
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
AL	SIM	SIM
AM	NÃO	NÃO (25%)
AP	SIM	NÃO (24%)
BA	SIM	SIM
CE	SIM	SIM
DF	SIM	SIM (37,5%)
ES	NÃO	SIM
GO	NÃO	NÃO (30%)
MA	NÃO	NÃO (30%)
MG	Pagou proporcionalmente à jornada de 24h/semana	SIM
MS	SIM	SIM
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
PA	SIM	NÃO (25%)
PB	NÃO	SIM
PE	SIM	SIM
PI	SIM	SIM
PR	NÃO	SIM
RJ	SIM	SIM
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h/semana	SIM
RO	SIM	SIM
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h/semana	SIM
RS	NÃO	NÃO (20%)

[3] Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do piso salarial profissional nacional).

SC	SIM	NÃO (20%)
SE	SIM	SIM (37,5%)
SP	NÃO	NÃO (20%)
TO	SIM	SIM (40%)
BR	**14 cumpriram – 5 pagaram proporcionalmente – 8 não cumpriram**	**19 cumpriram – 8 não cumpriram**

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Formação de professores e política de ensino superior no Brasil

Lalo Watanabe Minto

Neste artigo vamos nos orientar por uma pergunta básica: qual é o lugar que a formação de professores vem ocupando nas políticas para o Ensino Superior (ES) no Brasil de hoje? Não temos a pretensão de oferecer às/aos leitoras/es uma análise propriamente dita dessa formação ou da reforma curricular da educação básica, em curso nos anos recentes; nosso intuito é nos somar ao que se poderia denominar de estudos de base, que pretendem contribuir para que outros estudos/análises mais aprofundados sejam feitos. Trataremos, assim, de algumas das condições básicas para as políticas de formação de professores, tendo como ponto de partida a configuração do ES no Brasil contemporâneo e algumas de suas principais tendências.

Um panorama do ES no Brasil: diversidade e projetos dominantes

É de notório conhecimento que o ES não difere de uma característica chave de toda a nossa educação: sua configuração enquanto sistema nacional é bastante limitada. No caso do nível superior, essa heterogeneidade é bem destacada na distribuição das matrículas em instituições de tipos diferentes, por essa razão, de acessos também muito diferentes, bem como na profunda desigualdade existente entre as instituições de ensino superior (IES) e entre áreas e setores dentro das próprias instituições. Das 2.407 IES existentes em 2016: 197 eram universidades; 166, centros universitários; 2004, faculdades; 40 Institutos Federais e CEFETS.

No *topo* das redes de ES estão as universidades, definidas constitucionalmente (Art. 207) como instituições que possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em que as atividades devem seguir o princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, temos vivenciado um processo avançado de descaracterização / fragilização desse segundo princípio, o que em grande medida se expressa na diferenciação entre universidades públicas e privadas. Estas últimas, sabidamente, quando muito cumprem o mínimo de atividades em termos de pesquisa para manterem seu reconhecimento como universidades[1]. Em 2016, havia 108 universidades públicas (1,68 milhões de matrículas) e 89 privadas (2,64 milhões de matrículas).

Os números acima nos levam a outra característica essencial do ES: a *privatização*. Para muitos dos defensores do "livre mercado", essa é uma contingência ou uma decorrência da pouca oferta de instituições públicas, acusadas de "ineficientes". Trata-se, porém, de uma ***política de Estado*** que vem sendo construída desde as reformas da Ditadura Civil-Militar. No bojo dessa política, ocorreram tanto o crescimento absoluto

[1] Dois Projetos de Decreto Legislativo (PDC n. 423/2016 e PDC n. 429/2016), de autoria do deputado Bonifácio de Andrada (PSDB-MG), tramitam no Congresso Nacional com o objetivo de sustar duas resoluções do Conselho Nacional de Educação/CES (Resolução n. 2, de 07/04/1998, revogada e substituída pela Resolução n. 3, de 04/10/2010), que instituíram critérios para o credenciamento das universidades. Embora não explicitado, o intuito do projeto é, em nome da "autonomia universitária", reduzir as exigências para esse credenciamento (sobretudo aquelas relacionadas às atividades de pós-graduação), praticamente eliminando-as, uma antiga bandeira do setor privado de ensino superior. Andrada, aliás, é fundador e reitor licenciado de uma IES privada, com cerca de 37 mil estudantes matriculados (TUFFANI, 2016).

das IES, matrículas e cursos no setor privado, como o progressivo *adensamento* privatista nas IES públicas.

Uma última característica é a frágil ocorrência de relações democráticas no setor. Esta fragilidade possui raízes históricas, por um lado, haja vista que a própria construção deste nível de ensino no Brasil foi dominada pelas chamadas escolas superiores tradicionais (elitizadas) e por grupos de interesse privados; mas, por outro lado, também é fruto da história das IES durante e depois da Ditadura, que não passaram por um processo de revisão radical de sua estrutura e de seus mecanismos institucionais, mantendo muitos dos traços e dinamismos que o regime autoritário lhe impôs (MINTO; MINTO, 2012, p. 83-85).

Para fechar esse primeiro item, gostaríamos de reforçar que, em termos analíticos, se todas essas desigualdades do ES – somadas às da educação básica – não forem compreendidas como *faces* de uma política maior, inviabiliza-se o entendimento da política de formação de professores no Brasil, que é uma política articulada tanto com o nível superior (âmbito de formação obrigatória desses profissionais desde a LDB/1996) quanto com o nível básico.

Ensino superior e formação de professores

Sabemos que a exigência específica de formação de professores em nível superior ainda é uma conquista recente, com desafios diversos para que se torne uma realidade efetiva e universalizada em nossos sistemas de ensino. Dados oficiais indicam que dos "2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental" (MEC, 2017). Sem desprezar esse importante déficit, bem como o fato de que muitos docentes diplomados não possuem licenciatura (cerca de 95 mil) ou não atuam em suas áreas de formação específica, neste artigo vamos nos deter, de forma geral, nessa formação de nível superior. Nesta, temos uma realidade que tal como o ES em geral, a formação de professores apresenta algumas características bem destacadas:

a) oferta dos cursos é ***diversificada*** – aos diferentes tipos de formação ofertadas correspondem, em geral, formas também diferentes de inserção profissional (FREITAS, 2007, p. 1206). Decorre disso uma distribuição das matrículas em IES diferenciadas, com padrões de qualidade bastante desiguais, o que também se expressa em termos de uma divisão entre as redes pública e privada.

b) amplamente ***privatizado*** – os cursos de formação de professores foram se tornando um filão para o interesse privado. Trata-se de uma conjunção de várias tendências: de ampliação das exigências de formação (LDB/1996); da rápida expansão do ES privado; das políticas implementadas no Brasil, sobretudo, a partir de meados dos 2000, que foram decisivas para potencializar ainda mais o crescimento do setor privado de ES, sendo, aliás, um de seus carros-chefes: o Prouni e o FIES[2].

Dados de 2016, do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2017), apontam que as matrículas nos cursos de licenciatura estavam divididas na seguinte proporção: 61,9% privadas, 38,1% públicas; sendo 57,9% destas em cursos presenciais e 42,1% em cursos à distância.[3]

Em termos dos distintos tipos de IES, a divisão também é nítida: 36% dos concluintes de licenciaturas, em 2014[4], estudaram em IES **não** universitárias privadas; outros 34%, provinham das universidades públicas; 26% de universidades privadas; por fim, 4% das IES **não** universitárias públicas.

No estado de São Paulo, os números da privatização na formação de professores são ainda mais eloquentes: 88% dos professores/as se formaram no setor privado em 2014. Do total de concluintes neste mesmo ano, apenas 9% estudaram em universidades públicas.

c) ***Ensino à Distância*** – o uso indiscriminado dessa *modalidade* vem se expandindo. A opção é pelo barateamento dos custos, o que, no caso do ES privado significa potencializar os lucros. Os dados do setor, fornecidos pela consultoria Hoper, nos dão um indicador importante: as

[2] Em 2015, os bolsistas FIES correspondiam a 28% das matrículas no ensino superior privado (HOPER, 2017a).

[3] Apesar da significativa taxa de privatização, seria injusto não ressaltar que, em comparação com o restante do ES no Brasil, a área de formação de professores é (ainda) menos privatizada.

[4] Os dados do Censo da Educação Superior 2016 foram divulgados recentemente, ainda em formato parcial. Por isso, tivemos que optar por usar os dados mais recentes que permitiam a comparação pretendida (2014). O mesmo ocorre para o caso do estado de São Paulo.

mensalidades do EaD tenderam a cair nos últimos anos. De 2012 a 2017, já feitas as correções inflacionárias pelo IPCA, a mediana dos valores caiu de R$ 347,98 para R$ 279 (HOPER, 2017a). Quando se agrega o financiamento público ao setor privado com o uso do EaD, portanto, o potencial de lucratividade é ainda maior.

Neste ano de 2017, quando da expedição da Portaria Normativa MEC n. 11/2017 – que, dentre outras coisas, permitirá que as IES criem criar cursos 100% à distância, que aumentem o número de polos de EaD de forma mais fácil e rápida, atendendo à demanda por "agilidade" e "eficiência" das grandes empresas do setor –, a mesma Hoper chegou a afirmar que essa flexibilização seria algo como o fim do AI-5 da EaD. (HOPER, 2017b).

Os dados mais recentes do INEP, mostram que, entre 2006 e 2016, os cursos de licenciatura à distância saltaram de 181 para 663 (crescimento de 366,3%). Os presenciais passaram de 6.436 a 6.693 (crescimento de apenas 3,99%). Tomando como referência o número de concluintes nas licenciaturas em IES privadas, a mudança foi vertiginosa: em 2006, 6,3% dos concluintes em licenciatura se formaram no EaD, do total de 116.342 formandos. Em 2016, o número chegou a 49,4%, dentre os 160.401 formandos.

Os números do curso de pedagogia também são emblemáticos. Em 2016, o curso ocupou o terceiro lugar em número total de matrículas (679.286), mas foi o primeiro tanto em número de ingressantes (263.700) quanto de concluintes (125.099). Dados do ano de 2015, fornecidos pela Hoper, mostram que as matrículas no curso de pedagogia à distância superam as presenciais, no setor privado (318.472 contra 211.215), sendo este o curso à distância com o maior número de estudantes matriculados, equivalente a 25,2% de todo o "mercado" de ES privado à distância.

A(s) política(s) para a formação de professores

No bojo deste processo de expansão privatizante e flexibilizante, a formação de professores tem seguido um itinerário que tende a reproduzir as características já apontadas. São elas, em resumo:

1) **fragmentação dos cursos de formação**. Esses cursos, em geral, já são mais baratos e atrativos ao setor privado de ES. Quando embalados por um discurso que está sempre a advogar a "urgência" da formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1207-1209), somada à declarada escassez de recursos públicos para investir em políticas sociais como a educação (KUENZER, 2011), o crescimento privado vem a ocupar lugar estratégico nessas políticas. Nessas situações, metas como aquelas indicadas no PNE 2014-2024, que visam garantir a ampliação da formação de professores no nível superior, podem acabar produzindo resultados contraditórios e, o que é considerado avanço, tornar-se estímulo para o setor privado, gerando uma expansão em condições precárias. Prevalece a postura de enfrentar o problema com políticas pontuais, desvinculadas de políticas para modificar o trabalho docente e as formas de inserção no campo profissional, como carreira e salários.

2) **flexibilização curricular**. O próprio termo "flexibilização" funciona como eufemismo para o fato de que são mudanças que visam esvaziar a dimensão teórica e epistemológica do campo educacional na formação de professores, fazendo prevalecer concepções como a de "competências", que valorizam o pragmatismo, e as visões individualizantes de formação (conjunto de *insumos* que se adquire, como em cursos, capacitações ou meras certificações, entre outras) (FREITAS, 2007). Neste âmbito, tem-se uma versão em que a noção de "aprender fazendo", predominantemente individual, é sempre tido como superior às demais dimensões formativas, sobretudo aquelas que envolvem os conhecimentos já sistematizados nos conteúdos.

3) **perda de autonomia dos cursos**. A formação passa a ser cada vez mais parametrizada pelos objetivos exclusivos da educação básica, como se este profissional não estivesse inserido num mundo de relações e determinações para além do âmbito escolar. A BNCC, seja no caso do ensino fundamental, já elaborada, ou do ensino médio, em fase de elaboração, está sendo usada como condicionante das reformas em curso. O mesmo ocorre no caso da "reforma do ensino médio"[5]. Trata-se de um processo inverso, em

[5] A reforma, instituída por medida provisória (MP n. 746/2016) e, posteriormente, convertida na Lei n.13.415/2017, promove – a pretexto de superar as divisões do conhecimento por disciplinas – um significativo esvaziamento dos conteúdos do ensino, o que vai pressionar por uma simplificação também da formação docente (via Base Nacional Comum Curricular), haja vista que a própria lei (Art. 7º., § 8º.) estabeleceu tal vinculação, antecipando-se à finalização da Base.

que literalmente é o currículo (ainda não pronto) que está servindo para induzir a uma nova configuração dos cursos de formação de professores.

Formação de professores nas universidades públicas

Há muitos anos, críticas aos cursos de formação de professores têm sido dirigidas às universidades públicas. Mais especificamente, às faculdades, centros ou departamentos de educação, em grande parte, as/os responsáveis pelos cursos de licenciaturas nessas instituições. Um dos motes recorrentes nessas pretensas críticas, é o de que tais cursos seriam muito *teóricos*, supostamente desvinculados da realidade da escola e não voltados para a formação de professores/as.

Quase sempre, tais críticas revelam uma postura ideológica que busca esvaziar o papel político (e de referência) que muitas dessas IES tiveram e ainda têm no âmbito das políticas para formação de professores. Com a hegemonia neoliberal, construída a partir dos anos 1990, isso se ampliou. Deve-se destacar, nesse sentido, uma das características dessas políticas (com franca inspiração nas diretrizes emanadas dos organismos internacionais): a formação de professores, quase sempre, é tratada como um problema apenas de *formação*, isto é, de *cursos*, mas não como algo vinculado ao trabalho de modo geral (KUENZER, 2011; FREITAS, 2007). As universidades públicas, sobretudo no campo das ciências humanas, têm exercido um papel crucial na crítica àquelas visões romantizadas ou ideologizadas, nas quais o trabalho docente é tido como "vocação", "missão".

Mas uma autocrítica também é necessária quanto a essas instituições que, sob o ataque sistemático contra as suas licenciaturas, acabam por adotar, muitas vezes, discursos e posturas demasiadamente *autocentradas.* Nestas, valorizam-se os cursos de formação de professores das públicas, destaca-se seu papel de referência, declara-se publicamente a sua relevância, enfim, resiste-se, mas com certo viés de *fechamento*. Nesse contexto, o risco que se corre é de fechar os olhos para toda a diversidade do ES e dos cursos de formação de professores; uma realidade sobre a qual os conhecimentos produzidos, as posições críticas e capacidade de influência das IES públicas sobre a política educacional, podem/poderiam fazer a diferença.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) tem sido habilidoso ao focar suas críticas nos cursos de pedagogia da UNESP, UNICAMP e USP, fazendo um *jogo* no qual se tenta indispor essas universidades contra a sociedade, fazendo parecer que é delas a culpa por formar *maus* professores/as. Isso mobiliza e reforça preconceitos, como aqueles presentes na ideia de que "não estamos atendendo aos interesses da escola pública" ou de que "estamos formando professores muito teóricos", que são elementos ideológicos decisivos para as propostas de flexibilização curricular, sobretudo naquilo que elas contêm de esvaziamento dos conteúdos.

O controle que, entre outros, o CEE-SP tem tentado imprimir sobre a formação de professores (dizendo que é perda de tempo ter "formação teórica") se assemelha muito àquilo que os arautos do projeto "Escola sem partido" advogam: um professor sem autonomia, sem capacidade de lidar e compreender a realidade na qual se insere. Para esse controle, esvaziar os cursos de formação de professores é estratégico, mas eles só se tornam eficazes quando associados a outros controles que se abatem sobre a prática docente: o predomínio das avaliações por resultados e redução da qualidade a *indicadores*; o estímulo à concorrência entre docentes por melhores condições salariais via políticas de bonificação às avaliações individualizadas, entre outros.

Na política educacional vigente para a formação de professores, reforçam-se mutuamente duas características históricas da profissão docente no Brasil, reforçadas com o neoliberalismo: sua brutalização cultural (FERNANDES, 2010), que se expressa quase sempre em esvaziamento curricular; e seu pouco reconhecimento profissional (baixa remuneração, estigmatização, etc.), que redunda em desestímulo, adoecimento, falta de perspectivas, perda dos melhores egressos das IES.

Parece-nos, portanto, que não é possível fazer uma análise da política de formação de professores no Brasil, bem como apontar saídas para seus problemas, sem levar em conta essa diversidade e o fato de que, parcela bastante significativa dessa formação, está sendo feita bem longe das universidades públicas e, portanto, das instituições onde se pode exercer (ainda) algum tipo de controle social.

Sem uma revisão de toda a política para o ES, saídas efetivas, duradouras e transformadoras[6] não são viáveis. Estamos diante de um problema que vai além das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação e dos cursos de licenciatura das melhores universidades. Não podemos nos acomodar em posturas defensivas. Igualmente improvável é que se encontre tais saídas duradouras apenas naquilo que se considera serem as *boas experiências* que se tornaram possíveis no âmbito desta política, mas que não conseguem afetar o grosso dos professores que estão sendo formados (como certas práticas no âmbito do PIBID, por exemplo).

Como as atuais reformas curriculares podem servir a essas políticas?

Para responder a essa pergunta é lícito recordar das velhas – mas não abandonadas – diretrizes do Banco Mundial, difundidas aqui a partir dos anos 1990. Nelas, há um elemento fundamental para a compreensão do momento atual das políticas para a formação de professores: para o Banco, o/a *professor/a* é considerado um "insumo" caro e ineficiente quando se trata de melhora da qualidade da educação básica. E, na lógica dominante, "insumos" desse tipo podem e devem ser evitados ao máximo. Em linhas gerais, defendia-se que:

1º.) a formação inicial é lenta e cara, devendo-se privilegiar a formação em serviço (treinamento), aquela que se dá sob o imperativo das relações de trabalho e também condicionada a ela (como as práticas de estímulo à competição, aos bônus etc.);

2º.) a formação oferecida deve ser *simplificada*, com base nas competências necessárias ao trabalho docente na educação básica. Além disso, estabelece-se uma vinculação quase que mecânica com os conteúdos do ensino: um "bom professor" seria aquele que estuda e domina o que vai ensinar na educação básica, razão pela qual não precisaria aprender muitos outros conteúdos no seu curso de formação inicial. O slogan que representa esse posicionamento é "os professores não conhecem a BNCC";

[6] Freitas (2007) refere-se a uma "política global de formação de professores".

3º.) sempre que possível, deve-se usar materiais didáticos que dispensem parte do trabalho do professor, introduzindo pretensa previsibilidade e eficácia garantida no processo de ensino-aprendizagem;

4º.) fazer avaliações padronizadas e nacionais, se possível, baseadas num currículo único. Reduções, tanto no currículo da educação básica como no dos cursos de formação de professores, são fundamentais.

O que vem pela frente?

Em outubro de 2017, o MEC anunciou o lançamento da "Política Nacional de Formação de Professores". Sem ter ainda uma descrição completa dos mecanismos de implementação dessa política, seus elementos centrais já indicam o reforço das tendências até aqui resumidas: o primeiro é a criação da *residência pedagógica*, que objetiva ampliar a carga horária de formação *prática*[7] nos cursos de licenciatura, somando-se a uma *Base Nacional de Formação Docente*, que sugere um currículo de formação de professores mais "flexível" no futuro[8]; o segundo, *flexibilização do Prouni*, vai ao encontro das demandas do setor privado de ES, que não tem conseguido preencher parcela das vagas disponibilizadas com recursos públicos. A "flexibilização" eliminará os critérios de comprovação de renda usados pelo programa para candidatos a uma segunda formação de licenciatura; o terceiro, é a estratégia de priorizar a formação continuada de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, via ensino à distância. Também se indica o objetivo de ampliar os cursos de mestrado profissionalizante como lócus da formação relativa aos "componentes curriculares da BNCC" (MEC, 2017).

[7] Denominada "formação em serviço", prevista para depois do segundo ano de graduação.

[8] Parte dessa flexibilidade estará conectada com o "novo" ensino médio (Lei n. 13.415/2017), que instituiu a possibilidade de parte da formação nesta etapa ser *validada* no ES (créditos). Na apresentação feita pela Secretária-Executiva do MEC, por ocasião do anúncio da nova política de formação de professores, apontava-se o objetivo de: "Incentivar, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente" (CASTRO, 2017). Ou seja, a pretexto de incentivar o ingresso na docência, o MEC propõe que os cursos de licenciatura sejam enxugados, "poupando" os estudantes de certos conteúdos já vistos no ensino médio, o que reforça aquela perspectiva de que, para ter "bons professores" basta que estes dominem os conteúdos do currículo da educação básica (agora, os da BNCC), ao passo que uma formação mais ampla e geral (teórico-científica no campo da educação) seria dispensável.

Em consonância com as medidas ora anunciadas pelo MEC, outra referência emblemática para responder à questão deste subitem é a noção de expansão do ensino superior presente no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que mantém como prioridades a expansão do ensino via ensino à distância e com suporte principal das políticas de parcerias do setor público com o privado (FIES e Prouni) (MINTO, 2017). Sobre isso, e recuperando questões já trabalhadas no referido texto, destacamos algumas tendências do PNE 2014-2024 para problematização:

1ª.) no quesito elevação da qualidade, o ensino superior privado é tratado de forma mais "branda" que o público, sendo menos exigido;

2ª.) as metas/estratégias de expansão, que são condizentes com o modelo precarizante do Reuni, não se aplicam aos cursos à distância. Ou seja, com o EaD o plano é menos exigente, também;

3ª.) o EaD só é *lembrado* quando se trata de receber maior aporte de recursos públicos do FIES/Prouni[9].

Uma ilustração de como pode ser nefasta a mistura de incentivo público com finalidade lucrativa no ES privado, ficou evidenciada numa propaganda feita para divulgar os "produtos" da maior IES do país e do mundo, tendo como garoto-propaganda um conhecido apresentador de televisão. No intuito de vender cursos de complementação pedagógica, sugeria-se que o trabalho docente seria como um expediente para complementação de renda, isto é, algo transitório enquanto não se encontra opção melhor[10]. Trata-se de um bom retrato do que são as concepções dominantes de formação e de trabalho docente hoje: um trabalho de segunda categoria ("bico") que, por isso, não demanda formação sólida ou aprofundada.

Mas o quadro tornou-se ainda mais desafiador – e desanimador – pois, se com o PNE 2014-2024 as coisas já não estavam muito favoráveis, com a aprovação da EC n. 95/2016, a (contra)reforma do ensino médio, e os demais ataques que a educação pública vêm sofrendo, torna-se ainda

[9] Tramita no Congresso Nacional, o PL n. 5.797/2009, que propõe estender o FIES/Prouni aos cursos de graduação EaD. Este PL foi aprovado na Comissão de Educação da Câmara em maio 2015.

[10] Sobre as críticas e repercussões negativas da referida propaganda, ver Cabral (2017) e Noronha (2017).

mais temerário o que vem pela frente. Uma implementação efetiva dos dispositivos, metas e estratégicas do PNE, já seria até positiva a essa altura do campeonato.

Considerações finais

Ainda que haja um movimento contraditório no campo da formação de professores, marcado por disputas de longa data e regulamentações que não instituem uma política linear e orientada por uma única concepção, mesmo em momentos de nítido centralismo autoritário por parte do Estado brasileiro (pós-impeachment, sobretudo), pode-se dizer que as tendências em curso apontam para uma política de formação de professores cada vez mais sintonizada com os preceitos mencionados anteriormente. Ou seja, existe uma política *mais ou menos* comum que vem sendo implantada nas últimas três décadas e da qual nem o PNE, a BNCC ou a anunciada "nova" política nacional de formação de professores destoam, para ficar apenas em exemplos recentes.

Por razões distintas daquelas defendidas por Alves (2017), mas convergindo noutros aspectos, como aquele em que a autora afirma ser necessário criar "outros caminhos", para que a nossa resistência não nos paralise *no campo de luta* das forças retrógradas que combatemos, defendemos que, mesmo em momentos difíceis como o atual – em que, até para resistir, por vezes é preciso fazer algo novo – não se deve perder de vista demandas e bandeiras históricas que permanecem essenciais. A seguir citamos algumas.

É preciso combater algo que o PNE veio a reforçar: a **indiferenciação** entre público e privado no campo da educação. Nesse sentido, todo cuidado é requerido com algumas noções presentes no plano:

a) *o ensino é um "bem público" ou um "bem de natureza pública"*. Com essas noções vagas, pode-se estar advogando um tipo de ensino cujas qualidades e padrão não são condicionados pela forma como é organizado socialmente. Como consequência, a transferência de recursos públicos para o ES estaria legitimada, haja vista seu "interesse público" em oferecer cursos para uma área tão importante como é a formação de professores/as.

b) *ensino público é igual a ensino gratuito*. A ideia da gratuidade como garantia suficiente do caráter público do ensino está presente na Lei n. 13.005/2014, Art. 5º., § 4º., e enseja uma leitura que referenda o privado como inexorável, em dois sentidos: de que sem as IES privadas nunca haverá universalização do direito à educação superior; e de que as IES públicas só poderão contribuir com a democratização do acesso se se tornarem mais *eficientes*, isto é, se se deixarem permear ainda mais pelas lógicas e dinâmicas privadas de funcionamento e operação.

c) *na ideia de que, em termos de formação de professores, mais é sempre melhor*. Tratar de questão tão essencial, de forma pretensamente independente das condições em que se realiza, é um risco enorme. O controle público/estatal continua sendo fundamental nesse campo. Devem ser rechaçadas as iniciativas mirabolantes do ensino privado com fins lucrativos e das grandes corporações (como a Google), ou, ainda, fundações privadas ligadas ao empresariado brasileiro e estrangeiro, nessa área.

É nosso dever, enquanto educadoras e educadores, vinculados ou não à área específica da pesquisa em educação, zelar pela radicalidade de nossas análises, independentemente de conjunturas específicas (como de governos, de gestões universitárias ou escolares). Trata-se de olhar para aquilo que os problemas têm de mais concreto e contextualizado. Um problema recorrente nas pesquisas acadêmicas da área de educação é, a título de fazer análises críticas, confundir (banalizando-a) a categoria *contradição* com um mero "ver o lado positivo em cada programa de governo" no que se refere à formação de professores.

Ademais, é crucial evitar a noção, por vezes cômoda, de que uma *política* de formação possa ser entendida como somatório de programas parciais, sujeitos às instabilidades de poderes e financiamentos instituídos.

No âmbito das universidades, é preciso fazer ainda outras escolhas. Modismos em voga nas melhores IES, como por exemplo, o da *internacionalização* da pesquisa e do ensino, que via de regra são assumidos como modelo de qualidade, desviam recursos que poderiam fazer a diferença na formação de professores. Fernandes (1989, p. 84-85), sabiamente, já dizia que, no capitalismo periférico, esse processo potencializava nossa heteronomia cultural e científica, pois deslocava "para o plano ideal e

abstrato a confrontação crítica com a sociedade", fazendo da universidade uma instituição "conformista". Hoje, as pressões por alcançar *padrões internacionais*, intimamente conectadas com o chamado *produtivismo acadêmico*, funcionam como uma espécie de expediente "pacificador". O pretexto da *internacionalização*, na prática, fragiliza o potencial dessa instituição em atender a necessidades locais, regionais e nacionais[11], o que tem contribuído para naturalizar, entre seus quadros, um papel que Fernandes chamara de "guardiões culturais da ordem".

Será que esta universidade pública, pressionada para ser *produtiva* e de *padrão internacional*, poderá contribuir para a construção de uma outra política para a formação de professores? Ao nosso ver, não há motivos para otimismo nesse cenário. A clássica pergunta *o que fazer?* teria que assumir, aqui, uma configuração distinta: a do *quem está disposto a fazer?*. Não se trata de concordar com discursos apologéticos, que afirmam ser a *internacionalização* e o *produtivismo* tendências *irreversíveis*, mas de perguntar: quem está disposto a lutar por uma universidade com outras prioridades, que não aquelas firmemente impostas por esse paradigma heterônomo das avaliações e do padrão de financiamento vigentes?

São essas modestas contribuições que por ora podemos deixar à disposição dos leitores e leitoras.

Referências

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I.; PEREIRA, G. *O fim dos intelectuais acadêmicos?* induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. INEP. *Censo da educação superior 2016*: principais resultados. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

[11] Diversos estudos têm sido produzidos sobre essa temática. Recomendamos, fortemente, a leitura de Bianchetti;Valle; Pereira (2015).

CABRAL, G. P. Faça um "bico" de professor e aumente sua renda! *UOL Educação*, São Paulo, 21/08/2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/08/21/faca-um-bico-de-professor-e-aumente-sua-renda.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

CASTRO, M. H. G. *Política Nacional de Formação de Professores.* [apresentação de slides]. 18/10/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. A formação política e o trabalho do professor. In: OLIVEIRA, M. (Org.). *Florestan Fernandes*. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 119-140.

FREITAS, H. C. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

HOPER EDUCAÇÃO. *Cenário mercadológico educacional: Brasil 2017* [infográfico]. Foz do Iguaçú: Hoper Educação, 2017a. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/>. Acesso em: 19 set. 2017.

HOPER EDUCAÇÃO. *MEC muda regras da educação a distância, e vem queda nas mensalidades*. 10/07/2017 [2017b]. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/single-post/MEC-MUDA-REGRAS-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-E-VEM-QUEDA-NAS-MENSALIDADES>. Acesso em: 6 out. 2017.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. 18/10/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINTO, L. W. A educação superior entre o público e o privado: do PNE à PEC 241/2016. In: SILVA JÚNIOR, J. et al. (Org.). *Política de educação superior brasileira*: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte: Traço Fino / Fac. de Educação da UnB, v. 1, p. 17- 44, 2017.

MINTO, L. W.; MINTO, C. Incríveis legados da "reforma universitária" de 1968. *Pensata*: revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciências sociais da UNIFESP, v. 2, n. 1, p. 72-89, dez. 2012.

NORONHA, M. I. Ser professor não é "bico". *Carta Educação*, São Paulo, 13/09/2017. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/ser-professor-nao-e-bico/>. Acesso em: 17 out. 2017.

TUFFANI, M. Deputado quer 'aliviar' obrigação de universidades com pesquisa. *Direto da Ciência*: análise, opinião e jornalismo investigativo. 06/09/2016. Disponível em: <http://www.diretodaciencia.com/2016/09/06/deputado-quer-aliviar-obrigacao-de-universidades-com-pesquisa/>. Acesso em: 06 out. 2017.

Formação de professores e flexibilização curricular: para onde vamos? Pensando possibilidades

Gicele Maria Cervi

Iniciando a conversa

Se por um lado esse artigo é resultado de provocações, angústias e incômodos em relação à formação de professores junto às vivências com um programa – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) –, um programa, alguns encontros e muitas aprendizagens; por outro lado, é também resultado de uma mesa cujo título foi "Formação de professores e flexibilização curricular: para onde vamos?". Título muito pertinente e oportuno, especialmente no que provoca a discussão sobre esse tempo e em como fez e faz com que o pensamento se mova para pensar a escola e a formação de professores nesse tempo.

A mesa compôs a programação de um evento que "tocou em feridas" e que pôde funcionar como "nitroglicerina pura": a 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, intitulada "As (contra)reformas na educação

hoje". A ideia de reforma e contrarreformas diz muito para a educação desse país: estamos sempre *em* reforma, *entre* reformas de governantes e *contra* reformas. Estamos, na história da educação e da escola nesse país, *reformando* – uma espécie de perpétuo "*work in progress*": desde sua invenção, a escola no Brasil vem passando por reformas e contrarreformas.

A mesa ainda teve como tema uma pergunta que moveu cada um de nós para pensarmos saídas: afinal... *Para onde vamos?* Uma pergunta cujo efeito é mais o de abertura que o de fechamento – em projetos ou em consensos – e isso, em termos de movimento do pensamento, é muito bom; posto que a pergunta abre possibilidades, convida a pensar e a buscar "respostas" ou "saídas".

Provocada a pensar em saídas e respostas, é que proponho neste artigo fazer um exercício. Mais precisamente, um exercício de pensar. O objetivo central, assim, é fazer um exercício de pensamento (e nesse sentido convido-o, leitor, a pensar comigo) acerca da escola, dos professores, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Pensá-los diante do que estamos vivendo em termos políticos, econômicos e educacionais.

Destarte, o artigo está organizado em três movimentos. Um movimento trazendo os incômodos com a formação de professores e com as questões de flexibilização deste tempo, que chamaria de "flexibilização neoliberal". Outro movimento dialogando com a obra "O Mestre Inventor", de Walter Kohan (2013), e trazendo educadores flexíveis em seus tempos, o que gostaria de chamar "flexibilidade outra". E, por fim, apresento o PIBID como uma "flexibilidade possível", nesse tempo.

Primeiro movimento: alguns incômodos e a flexibilização neoliberal

Alguns incômodos. Foi-me difícil pensar "para onde vamos". A primeira resposta levar-nos-ia a lugares que não quereríamos ir, dentre eles: precarização das relações de trabalho, redução do tempo de formação e intensificação da modalidade à distância para as licenciaturas. Fiquei incomodada.

Incomodada com as dificuldades de constituirmos um Estado democrático, de direito e de fato. Incomodada com um Estado que desconstrói os direitos e que constrói seu "discurso" sem diálogo e sem debates. Um Estado que tem usado a gestão democrática como "aparelho de captura" (DELEUZE; GUATTARI, 1997), e a participação como forma de manter cada um e todos nós no fluxo, em fluxos perpétuos de controle (PASSETTI, 2003; CERVI, 2013).

Incomodada com a necessidade, depois de muitos anos de luta, de denunciar que nossa primeira resposta à pergunta "para onde vamos" ainda implica a luta por questões básicas como: condições de trabalho (estamos colocados em uma condição insana de trabalho); por salário melhores (e não preciso reforçar qual o lugar de nossos salários); por carreira atraente (estudantes não querem fazer licenciaturas porque a carreira simplesmente não os atrai); por formação digna e continuada (e não uma sequência maquinalmente ritmada de formações que, sobretudo, nos ocupa); por estrutura de trabalho nas escolas (a precarização desse espaço só aumenta, em termos quantitativos e qualitativos); por menos controle do Estado e mais autonomia para as escolas, professores e Instituições de Ensino Superior (IES); por uma gestão democrática de fato.

Portanto, a primeira resposta que se pode pensar à pergunta "para onde vamos?" é...: Vamos à luta! Temos muito pelo que lutar, e nossa luta – é triste constatá-lo – ainda é por "sobrevivência". E para quem está chegando, tenha a certeza de que essa luta vai longe. Todavia, é a partir da certeza de que essa é uma luta necessária – a principal delas, diria – que falar de formação de professores ainda exige, de cada um de nós, que lutemos.

As pesquisas e os dados sobre professores e estudantes das licenciaturas nos mostram um retrato de quem são aqueles que cursam uma faculdade na área de educação: são os que vêm de classes economicamente menos favorecidas; que já trabalham na área da educação ou fora dela, antes mesmo de formados; são os que menos vivem as universidades, porque são trabalhadores; são os que menos fazem pesquisas; são majoritariamente de um gênero, mulheres com filhos; em geral, são os primeiros da família a estar no ensino superior; são em sua grande maioria formados em IES privadas; viajam pouco; não dominam outro idioma; não têm o hábito de leitura; são os que conseguem menores pontos nas provas do Exame

Nacional de Ensino Médio (ENEM); no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) são os que menos escrevem nas questões descritivas... Eis apenas um retrato, que, sendo mais que uma caricatura, mostra os desafios para a formação; mostra uma série de "sintomas"[1], de uma questão crucial à educação, nesse tempo.

Outros desafios. Embora tenhamos uma legislação que deslocou a formação inicial de professores para o Ensino Superior, essa formação acontece em sua maioria através de cursos à distância. Além disso, o magistério continua atuante e abrindo turmas e agora fortalecido pela Reforma do Ensino Médio. O que se agrava quando somado ao fato de as secretarias continuarem a contratar professores com formação em Ensino Médio. De acordo com a pesquisa de Lilian Alves Pereira (2017), em 2017 foram contratadas na rede pública municipal de Blumenau/SC 180 professoras cuja formação era de magistério. Na mesma pesquisa encontramos a existência, permanência e ampliação da formação no Ensino Médio/Magistério. Como escreveu a pesquisadora (PEREIRA, 2017), "Sim ele ainda existe". E o problema não está na sua existência, posto que pode ser a porta de entrada à formação; o que é sintomático, como aponta a pesquisa, são as fragilidades que advém da não continuidade da formação, da problemática organização do curso, das ementas, dos planos de ensino e do cotidiano dessas estudantes. Junto a isto, uma série de fragilidades e problemas foram apontados em termos de horários, leituras e professores (PEREIRA, 2017).

Outras questões que envolvem a formação de professores estão na paisagem político-econômica da educação, neste tempo. Um Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com metas e estratégias que não estão sendo cumpridas. A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º. de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, que não se sabe como ficaram. Ainda há a aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi

[1] Quando falo aqui de "sintoma" faço menos para remeter a uma ideia de "cura" do que para escapar de uma perspectiva unilateralmente "crítica" e seu efeito de julgamento. Pensar a partir de sintoma permitiria pensar uma "clínica" ou, segundo Deleuze (1997), um "estado de clínica". A clínica, então, possibilitaria certo espaço de delírio ao pensamento. Um delírio literário e não orgânico, um delírio para evitar que a análise reduza-se ao julgamento, "que impede todo novo modo de existência de acontecer" (DELEUZE, 1997, p. 153).

homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017.

Sintomas. Para contribuir com este cenário, temos o fim do edital 61/2013 e 66/2013 (PIBID e PIBID Diversidade) e o lançamento de novos editais para PIBID e Residência Pedagógica.

A isso tudo se soma uma onda fortíssima dos partidários da "escola sem partido", que vem se infiltrando nos espaços e processando professoras e professores, e a bancada das igrejas fundamentalistas do poder legislativo, interferindo nas escolas e nas práticas cotidianas quanto se trata de discussão de gênero. Outros sintomas.

Sintomas do quê? Sintomas de uma educação que se quer "flexibilizar". As reformas educacionais, especificamente na formação de professores, buscam "flexibilizar" os currículos em seus tempos e espaços. Mas... O que se pretende com isso? A quem essa reforma busca atingir? De que tipo de "flexibilização" estamos falando?

Flexibilização neoliberal. Neste sentido, indico alguns pontos a que precisamos prestar atenção; lutas que teremos de travar. Os desenhos para formação de professores no país passam por sucateamento da formação e da carreira. Sem investimentos na educação não é possível sairmos do lugar em que estamos e evitar o trágico "para onde vamos".

A escola no Brasil continua produzindo a hierarquização de sujeitos e de saberes. Nela e dela saem os "homens de ouro", "prata", "bronze" e "latão". Torna-se cada vez maior a diferença entre as escolas e os escolares. E é em nome da flexibilização que se vai acentuar a diferença nas formações destes "homens" de diferentes metais.

A flexibilidade, nesse tempo, compõe o conjunto das palavras "grandes", interessantes e/ou importantes para alguns, convenientes para outros. Palavras grandes, como "flexibilidade", "percurso formativo", "emancipação", "autonomia", "protagonismo", "liberdade", são palavras polissêmicas. São palavras repletas de significados e esvaziadas de sentido. Circulam e podem estar na boca de todos e de cada um, mas com significados distintos. Na atual reforma do Ensino Médio, por exemplo, uma expressão muito cara para a pedagogia e para a formação de professores foi apropriada e provavelmente todos a ouvimos: agora, com a reforma,

os estudantes têm a *liberdade de escolher* e cada um pode construir seu *percurso formativo*. Será? Trata-se de fato de escolha? Trata-se de fato de percurso formativo? Que liberdade? Em que condições serão feitas as escolhas? Liberdade ou produção de "mão-de-obra" a baixo custo e com baixa qualidade? Linguagem de mercado, você é livre, pode escolher, sempre entre isso ou aquilo.

E as perguntas seguem... De que flexibilidade se pode falar a partir de uma base como esta? Como organizar as licenciaturas? Como movimentar-se nas grades fechadas, nas ementas amarradas, no referencial pré-definido, nos planos engessados, nas provas tidas como aquilo que dá sentido ao que se ensina e ao que deve ser aprendido?

Nesse espaço o que sobra é *flexibilidade neoliberal* que caminha na "gestão de si" ou, como escreve Foucault (2010) e Sennette (2006) na capacidade de cada um construir-se como "empresa de si". Neste sentido, "neoliberalismo" é menos uma doutrina econômica do que uma racionalidade governamental. O neoliberalismo, assim como o liberalismo nascido no século XVIII, diz respeito não só a um *laissez-faire* do mercado, mas a todo um modo de conduzir a conduta dos sujeitos – individuais e coletivos. O que o neoliberalismo marcadamente, segundo Foucault (2010), fez foi estender a racionalidade de mercado como critério de governo para além do domínio econômico, tornando-a uma espécie de crivo geral das estratégias de governança. Esse neoliberalismo e esse sujeito empresa de si formam, então, o lugar em que a flexibilidade dialoga com a performance, ou com uma vida performática.

O projeto neoliberal tem avançado a passos largos e em escala global, promovendo mudanças no cenário econômico mundial à medida que inaugura uma nova ordem mental e social. E a instauração de uma nova cosmovisão depende de sujeitos que a legitimem. É preciso produzir sujeitos alinhados aos objetivos e ideais neoliberais: "Diria que, num certo sentido, e é o que se costuma dizer, o neoliberalismo aparece nestas condições como o regresso ao *homo oeconomicus*" (FOUCAULT, 2010, p. 286). Contudo, a despeito de ser um regresso ao *homo oeconomicus,* já não é o mesmo da concepção clássica, liberal. Na perspectiva neoliberal, o *homo oeconomicus* não é o homem de troca, o parceiro do *laissez-faire*, nela "o *homo oeconomicus* é um empresário e um empresário de si mesmo"

(FOUCAULT, 2010, p. 286). Ele já não é o sujeito que troca sua força de trabalho por um salário, mas o sujeito que faz de si mesmo o seu capital, investe em si mesmo e torna a si mesmo a fonte dos seus rendimentos.

Nessa ou para essa sociedade, ser flexível (criativo, autônomo, polivalente) significa adaptar-se às regras do jogo. Palavra carregada de significado, diante da qual a *crítica* se movimenta para perceber seus limites e poder negá-la. Mas, ao mesmo tempo, em contextos complexos e diversos como os atuais, como prescindir da flexibilidade? Quem conseguiria duvidar da necessidade de flexibilidade para esses tempos? Mas ainda estaríamos falando da mesma flexibilidade?

A flexibilidade que está posta é do campo das macropolíticas neoliberais, do campo da "massificação". E na massificação o que interessa é a ocupação e a aceleração tanto da formação de professores quanto dos estudantes nas escolas. Podemos pensar nos programas de pós-graduação, por exemplo: aqueles que antes tinham o tempo necessário à pesquisa como o que marcava a duração da formação, hoje, inversamente, têm um tempo determinado de formação e nele têm de fazer caber sua pesquisa – e quanto mais rápido e produtivo, melhor. Também podemos pensar na nossa ausência de tempo ou na ocupação de todo o tempo que temos, o que faz com que nossa participação *efetiva* na vida pública, na vida coletiva seja inviabilizada. Sempre ocupados, endividados[2] e com muitas coisas para fazer. "Não tenho tempo", eis o refrão desse tempo, eis a frase que mais escutamos. Mas é só isso que se poder ler por flexibilização?

Segundo movimento: "desler e a flexibilização outra"

Desler. Para esse segundo movimento valho-me do poeta Mario Quintana (2005) quando escreve: "O mais difícil, mesmo, é a arte de desler". Essa espécie de aforismo poético parece incitar-nos à "desleitura", e é assim, a partir dela e provocada por ela, que gostaria de pensar a escola, a formação de professores e, sobretudo, a flexibilidade. Tentar, desta maneira, realizar o exercício do pensamento como o de desler as palavras. Mover o pensamento no sentido da desleitura.

[2] Sobre o governo por meio do endividamento: LAZZARATO, 2017.

Para tanto, tomo a liberdade de fazer a palavra "flexibilidade" funcionar de outro modo, em outro sentido e, partindo do lugar conceitual e político de onde venho, opto, com todos os riscos que nisso há, em falar de uma experiência "micro", "singular" (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Opto em dar, nesse momento, espaço para que na norma, para que em meio à normalização e à normatização, surja o "Outro". E, destarte, partir de um lugar que possibilite à flexibilidade funcionar em outros sentidos, ou em sentidos outros. Tal lugar (conceitual) me parece ser, e é dele que busco uma aproximação, o da Filosofia da Diferença, junto a Foucault e Deleuze.

A produção de conhecimento que proporciona a Filosofia da Diferença não é pautada na representação e na recognição, e sim em uma política cognitiva e inventiva que exige uma problematização tanto das macropolíticas, como das micropolíticas do cotidiano. Minha escrita e discurso, então, são uma caminhada ao abrigo da vida-escola e da escola-vida, que ora se mostra mais dura, ora mais porosa, ora outra coisa ainda, em meio à inesgotável agonística que no homem é sua relação com as "forças de Fora". É nesse jogo entre o constituído e significado (o Dentro) e aquilo que ainda não está (ou que está dado à experiência – o Fora) que busco falar de flexibilidade. Deslê-la e fazê-la funcionar no sentido de uma "flexibilização outra".

Flexibilização outra. Pensando em escola e formação de professores, retorno às questões: para onde vamos? Qual nossa luta? Defendo que no Brasil nosso quadro de referência precisa ser outro que este da igualdade-diversidade neoliberal, precisa ser na direção da (re)valorização das diferenças. E nesse sentido é que podemos fazer funcionar a palavra flexibilizar, deslê-la para fazer diferenciar e não para igualar, posto que já sabemos que igualar o desigual é aumentar a desigualdade.

Opto em pensar com Deleuze (2000) e sua ontologia, que mostram como esse tempo ainda está atrelado a uma longa tradição ocidental cuja lógica é do "isso *ou* aquilo". Portanto, nesta lógica, as coisas e as palavras podem ser isso ou aquilo. Porém, a Filosofia da Diferença tenta estabelecer uma ruptura com essa tradição, instaurando um outro lugar para o pensamento. Um lugar onde a ontologia pode ser pensada menos a partir da síntese disjuntiva (ou... ou...) e mais por meio da síntese conectiva (e...

e...), ou seja, as palavras e as coisas podem ser "isso *e* aquilo *e*...". É desse lugar que penso ser possível pensar uma flexibilização outra.

Para esse exercício de pensar a educação e a flexibilização, dialogo com Kohan (2013), na obra "O Mestre Inventor". Nela Kohan apresenta três obras e três professores, e a flexibilidade opera em outra lógica, a saber: o "mestre ignorante", de Jacques Rancière; o "mestre inventor", do próprio Walter Kohan; e "pedagogia do oprimido", de Paulo Freire. Estes são apresentados como lugares e/ou obras para pensar uma flexibilidade que não é a da perspectiva neoliberal. A partir do texto de Kohan (2013) somos provocados a pensar por meio das imagens que vemos de diferentes experiências de professores, em diferentes tempos e de diferentes modos, sempre com algo de flexível. Temos Joseph Jacotot, pedagogo francês; Simon Rodriguez, educador Venezuelano; Paulo Freire, educador Brasileiro. Cada qual a seu modo, os três procuram distanciar-se dos professores transmissores de conhecimento – professores da ordem da representação e da recognição – e se apresentam como inventores. Cada um em seu tempo, cada um em seu espaço, mas sempre de um novo lugar para o educador e por outra educação, eles pensam a educação para excluídos, trabalham para reverter a situação de uma educação a serviço dos dominantes. Compartilham da ideia de que cada professor deve escolher o seu caminho e de que a luta passa por pensar por que e para que fazemos o que fazemos – a partir de qual sentido educamos e o modo pelo qual educamos. Todos são vozes dissonantes de seu tempo e na história das ideias pedagógicas; são educadores cuja prática se deu no sentido da transformação do estado das coisas.

Diferentes, estranhos, enigmáticos. E em suas obras, guardadas suas diferenças, penso que temos aproximações para pensar uma *flexibilidade outra*, ou para onde vamos com a flexibilidade, enfim, pista que talvez nos ajudem a (re)pensar "para onde vamos?". Educadores flexíveis em suas práticas, em seus métodos, em suas vidas. Não uma flexibilidade voltada para o mercado, mas para a adaptação aos desafios de outra educação possível. Uma flexibilização outra é então aquela em que a flexibilidade se dá como estratégia de luta e de invenção, para desviar(nos) do estado das coisas, dos fluxos e demandas dominantes, nesse tempo, neoliberais.

Um professor pode ser alguém que ajuda o outro a se encontrar. É uma pessoa que pode transmitir uma relação com o saber, com os livros,

com a vida. Um professor é alguém que se preocupa tanto com o que de fato aprendemos, quanto com que nós, que aprendemos, nunca deixemos de aprender. Professores saem incomodados quando não veem no aluno o desejo de aprender ou quando veem que estes não aprenderam. Professores não conseguem viver uma vida sem que os outros sejam afetados por ela. Nesse sentido, meu convite é: que tal pensar com estes professores uma escola inventiva? Quem se atreve a inventar uma vida na educação? Para tanto, uma escola flexível.

A escola e a formação de professores nos aparecem como "algo dado". Mesmo que não estejamos gostando do que fazemos aqui e lá, dificilmente atrevemo-nos a nos perguntar o que podemos fazer. Uma flexibilização outra significaria pensar a escola e a formação como um lugar de exercício, porque nem a escola nem a formação de professores é única. Não existe apenas a escola da reprodução, da docilização, da decoração, da disciplina, do controle. Nessa escola sempre pode existir uma escola outra. Podemos olhar a escola e a formação de professores, destarte, não tanto pressupondo que estão dadas. E não falo isso caindo em uma perspectiva romântica, salvacionista e/ou idealista. Falo de "possibilidades", de "resistências" e aqui a flexibilização é necessária, urgente e funciona noutros sentidos – flexibilização isso e aquilo e...

Existem inúmeras escolas e nelas entramos diariamente em busca de sentidos. E nesse sentido parece-me interessante pensar não tanto *a* escola, mas *uma* escola. Uma escola em que podemos entrar como estrangeiros, criativos, flexíveis, ousados para pensar os sentidos de habitá-la. Habitá-la movidos por palavras como nomadismo, errância, invenção, flexibilidade, afetos, sentidos e alegria. Ou podemos escolher outras, combinar de outras formas, isso também pode ser flexibilização, e talvez a flexibilização possível e potente para nós. Algumas questões, então, parecem-me necessárias. Até que ponto a formação que fazemos fica afetada por essas palavras? Somos sensíveis à errância? Será que pensamos o modo como estamos fazendo escola? Temos saído do lugar que nos pedem que ocupemos? Os currículos são flexíveis para quem? E como?

Terceiro movimento: PIBID e a flexibilização possível

Saídas? Talvez. Possibilidades? Sim. Se por um lado faço o exercício de pensar uma "flexibilização outra", como algo que nos moveria a transformar nossas práticas em educação, por outro, poderia pensar em práticas atuais que já tornam reais uma flexibilidade não-neoliberal, práticas que produzem uma "flexibilização possível". Nesse tempo, tenho visto um lugar que em alguns momentos e em alguns espaços (re)pensa a escola, pensa-a afetado por essas palavras "nômades" e a partir de uma "flexibilização possível". Um lugar em que vejo isso é o PIBID, em alguns PIBIDs, em alguns subprojetos, em alguns pibidianos. Por que o PIBID? Bom, poderia falar dos estágios, alguns; das formações, algumas; mas tenho me dedicado mais a olhar o PIBID. As pesquisas a respeito são recentes, mas já trazem elementos que apontam: "algo está acontecendo ali e eu gosto" (DUSSEL, 2016).

Outra vez gostaria de ressaltar o cuidado em não cair na ideia de "salvação": o PIBID não vai salvar as licenciaturas, muito menos as escolas. Trata-se de um programa que se funciona como outros programas, movimenta as escolas, as licenciaturas, as universidades e os gestores. E digo isto porque tenho visto que ele pôs as licenciaturas em outro lugar nas universidades, ele colocou condições mínimas para pensar a docência, porém, especialmente, ele coloca em diálogo estudantes, professores-supervisores e professores-coordenadores. Ele coloca nossas grades em "cheque", coloca nosso Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em jogo, coloca a formação em movimento e a educação em processo. O PIBID coloca pessoas fazendo perguntas, se encontrando e sendo afetadas umas pelas outras. Ele é uma possiblidade de flexibilizar, uma flexibilização outra: flexibiliza a dureza da disciplina escolar e pedagógica (BELTRÃO, 2000), ele possibilita perfurar os muros brancos produzindo porosidades e escapar aos buracos negros traçando linhas de fugas. E mais que uma flexibilidade outra, uma *flexibilidade possível* – na qual os significados e as subjetividades são repensados, recriados e rearticulados de fato: outra educação possível nas escolas e nas universidades.

Flexibilização possível. O PIBID faz política na formação de professores e nas escolas. As escolas também fazem políticas, não apenas as reproduzem. Elas são uma invenção da modernidade, "inventadas para

produzir a nova ordem mental e social" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991), certamente, mas as escolas vão além, se movimentam e fazem política. E nesses movimentos, escolas e PIBID articulados, fazem uma flexibilização.

Os depoimentos de egressos do PIBID e gestores de escolas parceiras do programa falam de um projeto que transforma a dinâmica escolar, seja intensificando ou suplementando as propostas escolares, seja produzindo novos movimentos na instituição. Os enunciados ratificam um desejo de continuidade do programa, quando não de uma ampliação de seu poder de atuação – mais pessoas, mais escolas, mais subprojetos, mais IES (ALMEIDA, 2017). O PIBID, parece-me, e os dados das pesquisas o mostram, atravessa a escola não para salvá-la, mas articula-se a ela para uma flexibilização nada utópica, nada salvadora, mas *possível*. É nesse ponto de articulação de muitos elementos que o PIBID propõe movimentos outros, flexibilizando a disciplinaridade e linearidade curricular normal da escola e propondo outro currículo; outro currículo possível, outra escola possível, outra educação possível.

Entretanto, se por um lado temos um programa potente em desler a flexibilização e a escola; por outro lado, parece-me importante perguntar: para onde vai o PIBID? Neste tempo, dados os movimentos das políticas públicas e do interesse estatal, o PIBID é um programa que talvez seja flexibilizado. Flexibilizado em um sentido neoliberal, também em um sentido de macropolítica e de aparelho de captura. A defesa e a luta têm sido para que esse programa se consolide enquanto política de Estado e não de governante ou partido. Penso que em torno dessas questões estão as lutas políticas que sabemos e as quais precisaremos travar, pois no cotidiano de nossas instituições educacionais esse programa pulsa. Vi, vivi e vivo esse programa e, daquilo que experimentei, posso afirmar que o PIBID potencializa processos de produção de subjetividades (subjetivação e dessubjetivação) muito além daquela do *homo oeconomicus* neoliberal. Bem como, uma das suas características é ser flexível – e talvez essa seja uma de suas maiores e mais ameaçadoras forças. O embate entre políticas públicas e as várias flexibilizações é crucial e ainda nos atravessa.

Movimentos finais: educação e as flexibilizações

Com esse texto tive a pretensão de apresentar a flexibilização neoliberal e seu funcionamento enquanto parte das estratégias de produção de um *homo oeconomicus* neoliberal, bem como da gestão da conduta deste sujeito (empresa de si). Flexibilização em função do mercado, como parte da máquina capitalista, estimulada por certas políticas públicas.

Todavia, também intentei apresentar argumentos de que, para uma formação viva e para uma escola que cuida do outro, é preciso flexibilização. Assim, frente à flexibilidade neoliberal, que acentua as diferenças (e continuará a fazê-lo) em nome da igualdade (e liberdade de mercado), aposto em uma educação de sujeitos críticos, pensantes, reflexivos... E para isso temos que ser *flexíveis*. Flexíveis para recriar o pensamento, a vida e a ordem social. Flexíveis é claro, mas uma flexibilização outra, uma flexibilização possível. Talvez possamos aceitar o convite que Walter Kohan nos faz em seu livro, um convite a viver uma vida filosófica:

> [...] uma vida que é a inversão dos valores dominantes, associada a uma pretensão de intervir de modo que aqueles que compartilham a vida em sociedade deixem de cuidar dos que cuidam e passem a cuidar do que está abandonado, do que parece que ninguém cuida na *pólis*. (KOHAN, 2013, p. 105).

Quem sabe possamos começar por cuidarmos um pouco de cada um de nós. E com isso, quem sabe possamos experimentar, em relação a nós e à escola, o mais difícil: "O mais difícil, mesmo, é a arte de desler" (QUINTANA, 2005, p. 281).

Referências

ALMEIDA, B. A. *Egressos do PIBID-FURB* **:** o que pode uma política? 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2017.

BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios***:** didática, o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

CERVI, G. M. *Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle.* Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica.* São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Diferença e repetição.* Lisboa: Relógio d Água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. V. 5.

DUSSEL, I. *Elogio da escola*. Seminário, 2016.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.

KOHAN, W. *O Mestre Inventor.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAZZARATO, M. *O governo do homem endividado*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

PASSETTI, E. *Anarquismos e sociedade de controle.* São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, L. A. *Um estudo sobre o curso de magistério*: sim, ele ainda existe! Blumenau, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

QUINTANA, M. *Poesia Completa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SENNETT, R. *A Cultura do Novo Capitalismo.* Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueologia de la Escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

Segunda parte

Desdobramentos da BNCC para a educação infantil: questões para o debate

Educação infantil no século XXI: o que ainda falta?

Suely Amaral Mello

Começo por lembrar os avanços na educação das crianças brasileiras de 0 a 6 anos. Ainda que o atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas seja recente – é a partir dos anos 1980 que este atendimento começa de fato a acontecer –, em 2012 já atendíamos 22% das crianças de 0 a 3 anos e, em 2015, 90% das crianças entre 3 e 6 anos já frequentavam a pré-escola. E, ainda que o atendimento em creches seja bastante discrepante entre as regiões brasileiras – 40% das crianças de Santa Catarina têm uma vaga em creches e apenas 4% das crianças do norte do país tem esse direito garantido –, o avanço no atendimento não pode ser ignorado.

No entanto, este é apenas um lado da questão. Para além da quantidade, está a qualidade, e nisso temos pecado numa questão que é central na definição da qualidade da educação dos pequenos: a formação das professoras e dos professores. E mesmo esta questão aparece camuflada em sua aparência. Segundo dados do INEP, os profissionais atuando em

creches, diplomados com formação em nível superior eram 11% do total em 2000. Em 2013, este número salta para 60%. Na pré-escola, o número de graduados salta de 24% em 2000 para 62% em 2013. Entre 2000 e 2013, os ingressantes nos cursos de graduação cresceu 76%.

No entanto, dos 32 mil cursos de graduação oferecidos pelas 2.391 Instituições existentes no país em 2013, apenas 301 eram públicas, frente a 2090 privadas. Dos 5.373.450 de alunos dos cursos de graduação, 71% deles estavam matriculados em instituições privadas. Do total de matrículas, 15% correspondia a cursos à distância e destes cursos, 86% eram oferecidos por universidades privadas, sendo que a licenciatura é o grau acadêmico que mais registra participantes em EaD.

Não é novidade este quadro da educação em nosso país e o descaso com que, de um modo geral, a educação tem sido tratada pelos governos.

Nossa pátria iletrada, como diz o professor Renato Colistete, da Faculdade de Economia e Administração da USP, fez, desde o início de sua história, uma opção por manter a maior parte de seus habitantes fora da escola. Segundo pesquisa recente deste professor, o desempenho do Brasil na implantação de um sistema fundamental de ensino foi espantosamente ruim e decepcionante, mesmo quando comparado a países semelhantes do ponto de vista de estrutura social e econômica. Segundo o professor, se houvesse um prêmio para a capacidade de deixar crianças fora da escola, o Brasil poderia recebê-lo. Enquanto já em 1830, nos Estados Unidos, 50% das crianças entre 5 e 14 anos estava na escola, em 1870, no Brasil, só 6% dos meninos e meninas frequentavam a escola. Em 1920 – 50 anos depois –, México, Colômbia e Guatemala tinham entre 20 e 25% das crianças na escola; no Brasil, tínhamos apenas 15%. Em 1900, os Estados Unidos tinham mais de 90% das crianças em idade escolar na escola. Esta cifra, o Brasil só atingiria 100 anos depois, na virada para ao ano 2000.

E qual seria a razão do atraso brasileiro na implantação de um sistema educacional? Cresce o interesse por esta discussão, especialmente se consideramos que o país já tinha desde a primeira década da república, ou seja, ainda no século XIX, uma burocracia militar, jurídica e diplomática bem estruturada, além de duas faculdades de di-

reito e, desde a independência, já havíamos criado uma máquina estatal relativamente bem organizada.

Por que, então, seria tão complicado manter professores e escolas pelas vilas e cidades brasileiras? Ou a pergunta correta, neste caso, seria outra? Por que se entendia dispensável espalhar professores e escolas pelas vilas e cidades brasileiras?

O argumento tradicional utilizado para explicar essa situação era a falta de demanda por escolas. No entanto, a pesquisa mostra que eram inúmeros os abaixo-assinados pedindo por escolas no interior do país, alguns inclusive indicando que eram analfabetos os pais que demandavam escolas para seus filhos.

Buscando explicações para este atraso na implantação de um sistema educacional no país, a pesquisa aponta que o problema terá sido a centralização histórica dos impostos e das decisões no Brasil, que ainda hoje pouco estimula, ao contrário, rejeita a participação local.

Nossa pátria (des)educadora desde sempre afasta, em lugar de buscar a participação do povo nas decisões. Assim é que a constituição de 1824 definia que a contratação de professores, a criação de escolas e o financiamento da educação seria feito pela província. Além disso, este financiamento dependia da criação de impostos, que num país de economia rural, viria da propriedade rural. Acontece que quem decidia sobre a criação desses impostos na assembleia geral eram os próprios proprietários de terra, representados e representantes na assembleia, e que se negavam a criar impostos para financiar a educação.

Além disso, os impostos recolhidos eram absolutamente centralizados, como de alguma forma ainda são no Brasil. Para dimensionar esta centralização, basta observar que em 1913, 60% dos impostos recolhidos nos Estados Unidos ficavam no município. No Brasil, 60% ia para o poder central e apenas 15% para os municípios. Essa tradição de poder centralizado vem do Império e tradicionalmente chega ao município sob a forma de favor político – até pouco tempo atrás, favor político dos coronéis e mais recentemente dos políticos de carreira.

Mas se essa foi uma forma inicial e duradoura de exclusão da maioria de suas crianças do sistema educacional brasileiro, certamente não foi a única. Conforme afirma a professora Marisa Meira,

> Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país, e, mais adiante, em elevados níveis de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. (MEIRA, 2012, p. 75).

E os dados são alarmantes quando vistos em seu conjunto.

Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa – criadores do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) – que coleta dados há mais de uma década, atualizou recentemente, com os dados de 2011 e 2012, os números relativos ao domínio da habilidade de leitura, escrita e matemática entre os brasileiros com idade entre 15 e 64 anos. Ao longo dos últimos 10 anos, houve redução do analfabetismo absoluto e também do nível de alfabetização rudimentar, com um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática, devidos em parte à universalização da escola básica e ao aumento do número de anos de estudo. Dados do IBGE para o período de 2000-2010 mostram um aumento de 30 milhões no número de brasileiros com ensino superior e médio.

No entanto, dados para o período, mostram que os avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondência com o nível de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Somente 62% das pessoas com nível superior e 35% das pessoas com nível médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e, o que parece agravar ainda mais o quadro, em ambos os casos, essa proporção é inferior à observada no início da década.

Dados do INEP, a partir da Prova Brasil de 2013, revelam que a maior parte dos alunos não aprende o considerado adequado para o ano escolar que frequenta, e o que torna o caso ainda mais sério é que o índice de sucesso cai à medida que os anos de escolaridade avançam. Para dar um

exemplo, no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa na rede pública de ensino, avalia-se que apenas 40% dos alunos aprenderam o adequado em leitura e interpretação de textos até o 5º. ano, na rede pública de ensino. No 9º. ano, essa proporção cai para 23%.

E o que tudo isto tem a ver com a educação infantil?

A apresentação desse conjunto de dados anteriores – seja em relação à qualidade de nosso ensino fundamental, seja em relação à qualidade da formação de nossas professoras e professores – parece nos autorizar a dizer que a formação inicial dos professores e professoras da infância é frágil. Com uma frágil formação de base, é baixo o poder de resistência às pressões, seja dos familiares ou dos professores e professoras do ensino fundamental que pensam a educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e para o mercado de trabalho. E tanto na educação familiar como na escola, a expectativa que se tem para a educação infantil é a da antecipação dos conhecimentos ditos escolares.

A realidade de nossa sociedade tem mostrado que viver a infância sendo filho da elite ou filho de trabalhador pobre nas regiões mais pobres do país significa viver duas realidades tão díspares que mais parecem pertencer a situações históricas distantes no tempo e não apenas na geografia social de um país que não distribui sua riqueza. E por isso é preciso falar de infâncias. No entanto, o documentário dirigido por Liliana Sulsbach intitulado "A Invenção da Infância"[1] demonstra uma similaridade nesses dois extremos: as crianças não são donas de seu tempo em nossa sociedade: crianças das classes média alta e alta vivem vida de adulto com agenda cheia: aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc. As crianças da classe trabalhadora também vivem uma vida de adulto, mas, desta vez, no trabalho.

Assim, por uma questão de sobrevivência ou pela preparação prematura para o competitivo mercado de trabalho, os adultos definem o uso do tempo das crianças. E, para todos os que têm acesso à educação infantil, a sociedade tem apoiado uma escola que tende a ser preparatória e antecipadora do ensino fundamental, sob aplauso e, muitas vezes, cobrança dos

[1] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>. Acesso em: 4 de abr. 2016.

pais. Assim, escola da infância e família coincidem produzindo a infância como tempo de preparação para a vida produtiva. Este abreviamento da infância, acontece contraditoriamente num tempo cuja tendência é de diminuição de postos e de jornada de trabalho, quando a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a "adolescência" e a vida universitária. No entanto, nem a escola e nem a família parecem atentar para esse fato. Tampouco parecem se mobilizar para as discussões cada vez mais presentes sobre o papel do brincar no desenvolvimento humano na infância (VYGOTSKY, 2007; KISHIMOTO, 1996; MARCOLINO, 2013; COUTO, 2007; ELKONIN, 2009; BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2016). Da mesma forma, parecem ignorar a defesa da atividade autônoma livre e da comunicação no desenvolvimento humano entre 0 e 3 anos (FALK, 2004; MUKHINA, 1995; LIMA, 2005).

À educação infantil do século XXI falta aprender que a qualidade da educação da infância se dá, como afirma Zaporozhets (1987), não pela transformação precoce das crianças pequenininhas em pré-escolares e pela transformação dos pré-escolares em escolares, mas pelo aprofundamento das formas lúdicas, plásticas e práticas da atividade.

Em outras palavras, à educação infantil brasileira no século XXI falta uma identidade que defina sua especificidade e seu papel no desenvolvimento humano.

Por não considerar o papel da atividade na configuração da personalidade humana desde a tenra infância e o papel essencial da infância como o tempo da formação das qualidades humanas, confunde-se qualidade com apressamento e abreviamento da infância que, como afirma Reinach (2013), é também um contrassenso do ponto de vista da própria biologia. Estudos científicos sobre a evolução do cérebro humano demonstram que ao longo dos últimos milênios vem ocorrendo um progressivo retardamento no processo de amadurecimento do cérebro humano – devido ao crescimento do alcance do conhecimento humano e da sofisticação que a atividade humana tem alcançado. Deste ponto de vista, o abreviamento da infância que se concretiza em escolas de educação infantil se coloca na contramão do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, pois parece tentar "reverter o processo que nos tornou humanos" (REINACH, 2013).

Quando consideramos as implicações da teoria histórico-cultural para a organização do trabalho escolar, percebemos que esse abreviamento da infância obstaculiza o processo de humanização que tem na infância um período essencial de formação das qualidades humanas da pessoa. Diferentemente dos animais que já trazem biologicamente dadas as características essenciais de seu grupo – e que, por isso, estas características se revelam num movimento do interno para o externo –, para os seres humanos – seres históricos e sociais –, a constituição das características humanas se dá num processo ativo em que estas são aprendidas na atividade social, internalizadas num movimento que vai do externo para o interno, do social para o individual. Assim, na infância dos seres humanos, as crianças estão ocupadíssimas formando os "órgãos da sua individualidade" e, como tal, este tempo não pode ser abreviado.

Ainda outro agravante que obstaculiza a promoção de uma educação desenvolvente na educação infantil é que esse apressamento – ou tentativa fracassada de apressar o desenvolvimento humano na infância – não apenas impede que as crianças tenham o seu tempo de apropriação das qualidades humanas, que possam decidir sobre seu tempo e conhecer o mundo por meio das linguagens pelas quais estabelecem relações com o entorno e aprendem (a comunicação emocional, a atividade objetal e a brincadeira de papéis sociais). Elas também internalizam os modos de relação interpessoal, de autoridade e de hierarquia a que são submetidas nas escolas. Como lembra Guattari (1985), as creches são uma iniciação a estes modos autoritários de relação em que a criança, num espaço organizado para atendê-la, não tem vez nem voz.

Por isso, e de um modo geral, temos que concordar com Pinto e Sarmento (apud LEITE FILHO, 2001) para quem nunca se falou tanto nas crianças e em seus direitos como agora, mas, ao mesmo tempo, temos cada vez menos tempo para elas e as submetemos cada vez mais cedo às regras das instituições que as obrigamos a frequentar cada vez mais cedo.

Sem compreender que o complexo processo de desenvolvimento humano responsável pela formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança requer a organização do trabalho escolar sob a forma de atividades que envolvam o corpo, a mente e a emoção da criança, sem perceber que a influência do meio externo é filtrada pela his-

tória subjetiva, pelos afetos e necessidades das crianças em qualquer idade, familiares e professores defendem um ensino como treino de habilidades isoladas, baseado numa relação de autoridade antes que numa relação de comunicação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças; defendem uma escola do discurso do adulto sobre o mundo em lugar da atividade da criança com o mundo social e cultural que deve ser apresentado a ela em suas máximas possibilidades. Nestas condições, aprendizagem e desenvolvimento são pobres, pois não se considera a forma e o processo pelos quais a criança aprende.

Assim, podemos dizer que à educação infantil do século XXI falta reconhecer que a apropriação da cultura pelas crianças pequenas é processual e precisa ser reelaborada na dinâmica da vida e não ser imposta num processo de transmissão por meio de atividades fragmentadas que não fazem sentido para as crianças uma vez que não se articulam a um motivo ou desejo que oriente a atividade. As rotinas de fazeres definidos, dirigidos e controlados pelos adultos que ocupam o tempo das crianças na escola da infância acabam por ensinar que a escola é um lugar "onde se faz o que os outros mandam" em lugar de apresentá-la como lugar de encontro com o conhecimento. Este sentido de escola que, com base no senso comum, se cria nas crianças é possivelmente a causa que leva ao elevado índice de jovens brasileiros – em torno de 14% – abandonarem a escola entre 15 e 17 anos[2]. Como lembra Leontiev (1978), os conhecimentos certamente educam, mas para isso é preciso educar antes um sentido para os conhecimentos.

À educação infantil do século XXI falta ser laica. Mesmo que não se "ensine" religião sistematicamente nas escolas de educação infantil, as ideias do criacionismo se fazem presentes especialmente nos argumentos dos adultos para reprimir atitudes das crianças[3]. Da mesma forma, acontece a presença da oração na rotina da turma – defendida sempre com o argumento de que é uma oração ecumênica e ajuda a acalmar as crianças. Sem que tenha a intenção expressa de limitar os horizontes das crianças para pensar o mundo e se colocar nele, este é o movimento resultante des-

[2] Ver dados da Agência Brasil disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhão-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>. Acesso em: 8 jun. 2017.

[3] Falas do tipo "papai do céu fica triste", "o anjinho chora quando você faz isso" são observadas mesmo com as crianças bem pequeninas que ainda não falam.

tas atitudes docentes, pois com isso inserem as crianças numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos. Como afirma Dawkins (2008), a definição entre ensinar a visão científica do mundo ou a visão criacionista significa muito mais que a discordância em relação a um detalhe científico. Para dar um exemplo envolvendo a explicação da origem e antiguidade do universo, o autor argumenta que:

> Se a história fosse escrita a uma velocidade de uma página por século, qual seria a grossura do livro em questão? Na visão de um criacionista da terra jovem toda a história do universo caberia confortavelmente numa esbelta brochura. E quanto à resposta da ciência para a mesma pergunta? Para acomodar todos os volumes da história, mantendo-se a mesma escala [uma página por século S.A.M.], seria necessária uma prateleira de mais de quinze quilômetros de extensão. Isso nos dá a dimensão do abismo que separa a ciência, de um lado, e de outro o ensino criacionista privilegiado por algumas escolas. (DAWKINS, 2007, p. 108).

E, como acrescenta o autor, o ensino da visão criacionista deveria ser superado por ser "desprovido de imaginação e de poesia, uma visão francamente enfadonha, em comparação com a verdade estremecedora, que é capaz de expandir nossas mentes" (DAWKINS, 2007, p. 109).

Enfim, podemos dizer que falta à educação infantil do século XXI conhecer as crianças e seu desenvolvimento. Sem considerar o complexo processo de humanização que acontece ao longo da infância, de um modo geral, nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvi-las e sem observá-las e sem considerar o significado das opções que fazemos por elas. Decidimos, por exemplo, que o melhor para elas, nessa sociedade competitiva que criamos, é sair na frente para chegar primeiro; decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar. E há alguns indicadores de que erramos ao tomar as decisões que temos tomado por elas, ao obrigá-las a percorrer os caminhos que as temos levado a percorrer. Dados da Organização Mundial de Saúde apontam que o número de crianças deprimidas aumenta no mundo todo e está associada à violência a que tem sido submetidas – não necessariamente física - e ao excesso de atividades. Dados do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e do Ministério da Saúde colocam o Brasil como o segundo maior consumidor de drogas para tratar problemas sociais que levam

a dificuldades de aprendizagem – ou dificuldades de ensinar da escola. Tratamos dificuldades de aprendizagem e de adaptação às rotinas impostas e aos comportamentos esperados pela escola como transtornos biológicos que são medicalizados. O consumo destas drogas no Brasil – comercializadas sob os nomes de Ritalina e Concerta – colocam o país como o segundo mercado mundial, com um crescimento de 775% entre 2005 e 2015. Uma sociedade – e uma escola – que produz crianças estressadas e deprimidas e que, em lugar de rever sua atitude em relação à infância, entende que pode tratá-las com drogas tem algo de errado.

Algumas considerações para terminar

Tudo isso parece deixar claro que falta qualidade na educação infantil do século XXI e que o elemento essencial para promover essa necessária qualidade da educação infantil, para cuidar e educar de crianças "pra brilhar" é a apropriação de uma teoria pedagógica que possibilite a superação do senso comum que orienta hoje o pensar e o agir docentes.

À educação infantil do século XXI falta uma teoria que oriente o pensar e agir docentes numa perspectiva desenvolvente. A fragilidade de nossa educação básica e o aligeiramento que vemos se instalar na formação docente criam uma cultura de ausência de fundamentação teórica para o trabalho docente. Na ausência de uma formação sólida que oriente o trabalho docente na perspectiva de promover uma educação desenvolvente, relações autoritárias marcam as situações típicas das creches e escolas de educação infantil onde as crianças não têm voz e nem vez, ainda que se anuncie a urgência de uma pedagogia da escuta; crianças que esperam em lugar de estar em atividade, fazendo escolhas, tomando iniciativas, participando junto na organização da vida da escola; rotinas orientadas pela satisfação das necessidades dos adultos em lugar de tomarem as crianças e suas necessidades – assim como a criação de novas necessidades humanizadoras – como critério de organização da vida na escola; crianças submetidas a regras rígidas em atividades centralizadas no adulto com o objetivo de educar a obediência em lugar de formar e desenvolver a autodisciplina essencial para toda a vida e que nasce da experiência autônoma e livre das crianças na brincadeira de faz de conta com papéis sociais, assim como

nas atividades de livre escolha durante a gestão autônoma do tempo pelas crianças – o tempo livre.

Uma teoria pedagógica precisa estar fundamentada numa teoria do desenvolvimento humano que considere a educação como uma atividade não-cotidiana, como ciência. Em outras palavras, falta uma teoria pedagógica necessariamente ancorada na compreensão do processo de humanização, e que a partir daí possibilite a redefinição do papel da educação e da escola, a reflexão sobre como as crianças aprendem e, com isso, a redefinição do lugar do professor e da professora, do lugar da criança e da cultura histórica e socialmente acumulada neste processo de ensinar e aprender.

À educação infantil do século XXI falta, finalmente, investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras, como intelectuais responsáveis pelo processo de humanização das novas gerações, profissionais que possam se apropriar de uma teoria e objetivá-la em novas bases considerando as muitas infâncias brasileiras. Tais profissionais devem ser formados para, além de professores e professoras, serem também pesquisadores e produtores de conhecimento sobre a educação da infância, que possam produzir uma nova cultura escolar alicerçada na concepção de criança que emerge da teoria histórico-cultural: uma criança potente, ativa, capaz desde que nasce de, por meio das relações sociais em que é inserida, estabelecer relações com o mundo e aprender.

Mas, não nos enganemos, esta tarefa não está apenas na alçada da educação. A luta contra o neoliberalismo que esvazia o trabalho docente e mina a formação dos professores e professoras é pauta conjunta de toda a sociedade.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. SEB/MEC. Brasília, 2010.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, Marília, 2007.

DAWKINS, R. *Deus, um delírio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos:* a experiência de Loczy. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular*: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50-55.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LIMA, E. A. *Infância e Teoria Histórico-Cultural*: (des) encontros da teoria e da prática. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papeis*. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). A Exclusão dos "Incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012. p. 75-106.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré -escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REINACH, F. Neotonia e educação infantil. *O Estado de São Paulo*, p. A32, 25 maio 2013.

SÃO PAULO. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. SME, São Paulo, 2016.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, abr. 2007.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido?

Hilda Micarello

Introdução

As últimas décadas do século XX foram marcadas por importantes conquistas para a sociedade brasileira, frutos de lutas por uma sociedade democrática e pelo reconhecimento dos direitos de cidadãos e cidadãs. Aprendemos, nessas décadas, que numa sociedade marcada pelas desigualdades, direitos são conquistas tecidas numa correlação de forças, numa arena na qual projetos de sociedade estão em permanente confronto. As primeiras décadas do século XXI têm nos ensinado a necessidade de trabalharmos diuturnamente para fortalecer as tramas dessa tessitura, sempre frágil e, por isso, passível de retrocessos e desconstruções.

A primeira versão deste texto trazia, em sua abertura, o mito de Sísifo, herói condenado pelos deuses a rolar, eternamente, uma pedra morro acima para vê-la despencar, novamente, morro abaixo.

A escolha por iniciar minha intervenção com esse mito não foi original. Outros pesquisadores que debatem temas ligados às políticas públicas para a educação infantil já fizeram uso dessa mesma metáfora para abordarem os desafios da área, na qual avanços duramente conquistados parecem se perder num momento político seguinte. Entretanto, no cenário político atual, retomar o mito de Sísifo parece especialmente adequado para refletir sobre muitos aspectos das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas aos extratos sociais mais vulneráveis, como no caso da educação.

O presente texto foi elaborado, incialmente, como subsídio à minha participação na mesa redonda "Educação infantil no século XXI: o que ainda não está garantido?", ocorrida na 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, no período de 15 a 17 de agosto de 2017, na UNESP de Marília. Naquela oportunidade, estruturei minha intervenção buscando refletir sobre as conquistas da etapa da educação infantil no âmbito das políticas nacionais para a educação básica nas últimas décadas e sobre como essas conquistas precisariam ser fortalecidas no contexto das contrarreformas para a educação básica em curso, como fruto do golpe parlamentar e midiático que deu origem ao impeachment da presidente Dilma Rousseff. Uma das consequências dessas mudanças na política nacional foi um conjunto de mudanças nas políticas para a educação básica, em especial a Reforma do Ensino Médio, e os desdobramentos do processo de discussão em torno da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Passados seis meses da realização do evento para o qual minha intervenção inicial foi elaborada, temos como um dado novo a ser incorporado às reflexões tecidas naquela intervenção de agosto de 2017, a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, da versão final da BNCC e do texto final do documento para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. No caso do Ensino Médio, até o momento não temos uma definição da proposição curricular para a etapa.

O fato de termos o texto final da BNCC já homologado demanda uma revisão de aspectos daquela minha intervenção inicial, especialmente no sentido de que algumas ponderações, trazidas como dúvidas naquela oportunidade, hoje necessitam ser tratadas como dados. Nesse caso, o

texto final da BNCC para a educação infantil será o dado no qual minhas reflexões se ancoram para tratar dos desafios para a educação infantil brasileira no século XXI.

Dados os limites deste texto, concentrarei minhas reflexões sobre essas conquistas no tema do currículo. Incialmente, discutirei o processo de construção da BNCC do qual participei coordenando, como assessora da SEB/MEC, durante os anos de 2015 e 2016, as equipes de especialistas que produziram a primeira e segunda versões dos documentos para todas as etapas da educação básica. Minha posição com relação a esse processo é a de que o documento da educação infantil foi aquele que sofreu menos alterações na passagem da segunda à versão final do texto, homologada pelo CNE. A etapa foi, portanto, aquela que conseguiu, de forma mais efetiva, preservar o que foi negociado, com relação à norma curricular, no debate entre os diferentes atores envolvidos no processo: pesquisadores das universidades, redes municipais, professores. Esse dado pode ser considerado uma conquista importante da área – a pedra não rolou morro abaixo!

Na segunda parte deste texto, abordarei aspectos do que ainda precisa ser garantido na implementação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, de modo que tal processo contribua para preservar e avançar nas conquistas da área. A estruturação de um currículo com base na noção de campos de experiências parece, ainda, bastante desafiadora, se considerarmos as condições de oferta, as práticas cotidianas dos profissionais que atuam na etapa e, especialmente, o modo como, na versão final da BNCC, a transição entre educação infantil e ensino fundamental é contemplada (ou não) – a pedra pode rolar morro abaixo?

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil brasileira tem conquistado importantes avanços nos últimos 40 anos. A promulgação da Constituição de 1988, que reconhece a educação como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é o marco legal que consagra a luta da sociedade civil organizada por direitos e pelo pleno exercício da cidadania em qualquer idade. O reconhecimento das crianças como cidadãs se fortalece no ordenamento legal

posterior à constituição – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – e nos documentos orientadores dos currículos para a educação infantil que derivam desse ordenamento – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009).

No caso da educação infantil, seu processo de consolidação como primeira etapa da educação básica apresenta algumas singularidades em relação às outras etapas que contribuem para o entendimento do modo como as conquistas da área foram tecidas, marcadas por disputas internas, em torno de concepções relativas à infância e à especificidade da educação infantil, e também por disputas por um espaço para a etapa no contexto mais amplo das políticas educacionais, especialmente no que concerne à dotação orçamentária. Em ambos os casos, a organização de pesquisadores e militantes pela educação da criança pequena, constituindo redes de debate e cooperação entre universidades e redes de ensino, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), foi fundamental para a consolidação de princípios e a construção de alguns entendimentos sobre a especificidade do trabalho com as crianças pequenas em instituições de educação infantil. Embora tais entendimentos não se traduzam em consensos, permanecendo muitas divergências sobre a natureza desse trabalho, eles foram fundamentais na elaboração do texto da BNCC para a educação infantil, especialmente num contexto de fortes ameaças a conquistas históricas do campo da educação, de modo geral. Esse movimento não se deu da mesma forma para as demais etapas da educação básica.

Após a promulgação da LDB, a educação infantil elaborou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa (BRASIL, 1999), que foram revisadas em 2009, no contexto mais amplo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para toda a educação básica. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi conduzida pela Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio de uma cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a realização de estudos sobre a situação nacional dos currículos para a educação in-

fantil. Esses estudos[1], coordenados pela professora Maria Carmem Silveira Barbosa, subsidiaram a elaboração do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologadas após ampla discussão com a área. As DCNEI têm sido, desde então, a principal referência para as políticas públicas e documentos da área e o foram, também, para a elaboração da BNCC.

A Lei 12.796/2013 de 04 de abril (BRASIL, 2013) reafirmou a orientação, já presente na Constituição de 1998 e na LDB de 1996, de elaboração de uma base nacional comum para os currículos de toda a educação básica[2]

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Dada a determinação legal e considerando, ainda, o novo quadro da educação infantil nacional, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 04 anos de idade, instituída pela mesma Lei, a Coordenadoria de Educação Infantil da SEB/MEC iniciou processo semelhante àquele realizado quando da elaboração Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Sob a coordenação da professora Rita Coelho, em processo de cooperação técnica com universidades de diferentes regiões do Brasil, teve início uma pesquisa nacional sobre as propostas curriculares para a educação infantil de diferentes municípios da federação.

A mobilização das universidades e das redes municipais de ensino em torno dos processos de elaboração, tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, institui uma sistemática importante para a produção dos documentos orientadores do currículo para a etapa, que envolve, ao mesmo tempo, as redes municipais, responsáveis pela oferta da educação infantil, e as universidades, responsáveis pela pesquisa

[1] Os resultados da referida pesquisa podem ser encontrados em <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 5 jan. 2018.

[2] As referências a uma base comum para os currículos nacionais já se encontravam na Constituição de 2008, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação.

e formação de professores. Tal sistemática favoreceu uma continuidade na forma de produção da política curricular, em diálogo com o cotidiano das práticas – as redes municipais – e com os processos de produção de conhecimentos sobre esse cotidiano – as universidades. Importante observar, ainda, que essa continuidade se manifesta também com relação aos atores que estiveram à frente dos trabalhos, tanto na elaboração das DCNEI quanto da BNCC: a coordenadora de educação infantil do Ministério da Educação, professora Rita Coelho, que se manteve no cargo entre os anos de 2007 a 2016, e a professora Maria Carmem Silveira Barbosa, que coordenou a pesquisa que subsidiou a elaboração das DCNEI e atuou na equipe que produziu o texto da BNCC para a educação infantil. Esse dado é representativo de uma singularidade da etapa em relação às demais, uma vez que, no que se refere ao ensino fundamental e médio, os processos não tiveram a mesma perspectiva de continuidade de procedimentos e equipes.

De acordo com Ball e Bowe (1992, 1994 apud MAINARDES, 2006), ao discutirem as políticas públicas na perspectiva de um ciclo, as políticas são eivadas por intenções e disputas, o que implica que não possam ser analisadas em momentos estanques, de formulação e implementação, mas devam ser compreendidas em relação à dinâmica na qual são produzidas e apropriadas. No caso específico do texto da BNCC para a educação infantil, podemos compreendê-lo na perspectiva de uma continuidade, tanto da dinâmica de produção do texto – o envolvimento das redes e das universidades no processo já vinha se dando de forma muito efetiva desde a elaboração das DCNEI – quanto de seu conteúdo – o texto da BNCC estabelece uma interlocução com o texto das DCNEI, em especial o artigo 9º. daquelas Diretrizes. Ainda com base em Ball e Bowe (IDEM, 2006), as políticas devem ser analisadas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais:

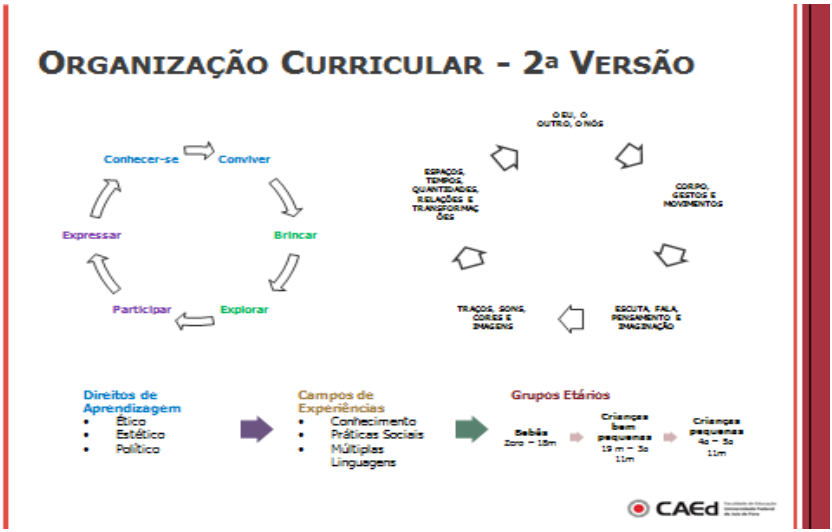
> […] o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BOWE et al. 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

No que concerne à educação infantil, embora as continuidades entre as duas políticas curriculares – as Diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular – não tenham eliminado as disputas e embates em torno dos documentos, o amadurecimento da área no debate sobre o currículo para a educação infantil favoreceu uma maior coesão de seus atores em torno dos consensos incorporados pelo texto da BNCC.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Nesse sentido, no caso específico da educação infantil, uma certa estabilidade dos processos de planejamento e um envolvimento mais perene dos sujeitos do corpo social com o tema do currículo para a educação infantil – no debate sobre as Diretrizes e, posteriormente, no debate sobre a BNCC – pode ter favorecido um amadurecimento do processo de elaboração do texto e das negociações que ele demanda, assim como maior coesão em torno de temas já incorporados pela área como, por exemplo, a organização da proposta por campos de experiência. Tal coesão se mostrou importante no momento em que novas forças e atores entraram em cena, em virtude das mudanças decorrentes do golpe parlamentar e midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016 e que, como consequência, promoveu alterações no Ministério da Educação e nas equipes a frente dos processos de elaboração da BNCC. Essas mudanças alteraram a correlação de forças nas disputas sobre a própria natureza da BNCC, de modo geral, assim como sobre aspectos dos documentos para cada uma das etapas da educação básica. No caso da educação, em especial no que concerne ao tema da alfabetização.

Até a segunda versão, o texto da BNCC para a educação infantil estava organizado em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência, conforme a figura 1.

Figura 1: Estrutura da segunda versão da BNCC



Fonte: Extraído da apresentação em power point feita pela equipe de especialistas resposáveis pela elaboração da primeira e segunda versões da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 2016.

Para a discussão que nos interessa neste primeiro tópico, nos ateremos ao campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

Até a segunda versão do documento, a concepção basilar deste campo, assim como dos demais, era a de que a linguagem é organizadora do pensamento e uma forma de interação com o meio, nas brincadeiras e outras formas de expressão. Nesse sentido, o compromisso da educação infantil seria o de proporcionar aos bebês e crianças pequenas experiências com a linguagem escrita em suas diferentes manifestações, dentre elas, e em especial, práticas de ouvir e contar histórias e se expressar sobre elas.

Na terceira versão do documento, o campo foi renomeado, passando a se chamar "Oralidade e escrita". A concepção basilar do campo se transmutou para as relações entre oralidade e apropriação da língua escrita. A ênfase passou a ser no compromisso da educação infantil de proporcionar às crianças práticas de oralidade que lhes permitissem formular hipóteses sobre o funcionamento da escrita, o que retoma uma perspectiva da educação infantil como preparatória ao ensino fundamental duramente combatida pela área ao longo dos anos.

As mudanças relacionadas a esse campo, em especial, são expressão das disputas em torno das relações entre educação infantil e alfabetização: a concepção prevalente na segunda versão do documento, e também na área da educação infantil, com foco na dimensão interativa da linguagem e em sua apropriação como processo de imersão na cultura; e aquela prevalente entre os grupos que conduziram a elaboração da terceira versão do documento, que reivindicam um compromisso da educação infantil com a sistematização de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização.

Essa mudança foi alvo de várias manifestações de grupos e organizações ligadas à educação infantil e dos próprios especialistas que atuaram na elaboração do texto da BNCC[3]. Tais manifestações se voltavam não apenas à alteração na nomeação do campo, mas especialmente a uma cisão estrutural da Base Nacional Comum Curricular, na passagem da segunda à terceira versões do documento. Até à segunda versão do texto, conforme previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a base estava organizada em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na terceira versão do texto, tornada pública pelo Ministério da Educação já na gestão do ministro Mendonça Filho, o documento foi organizado em competências e habilidades. Essa alteração estrutural, expressão da correlação de forças no cenário político nacional, no qual projetos de educação e de sociedade se encontram em disputa, não é apenas formal, mas implica uma mudança paradigmática com relação à natureza do currículo e à concepção da educação como direito, não apenas de acesso, mas também de aprendizagem efetiva, que cabe ao estado assegurar.

Como consequência da ampla manifestação dos fóruns de educação infantil organizados pelo Brasil e da mobilização dos especialistas da área em torno do tema[4], na versão final da BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação, o campo "Oralidade e escrita", como nomeado na terceira versão do documento, voltou a ser nomeado "Escuta,

[3] A carta elaborada pelos especialista sobre o tema pode ser consultada em: <file:///C:/Users/Hilda/Downloads/VF%20BNCC%20avan%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

[4] As manifestações sobre esses temas, dentre outras polêmicas que atravessaram o debate da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular podem ser acompanhadas nos áudios gravados nas cinco audiências públicas promovidas pelo CNE no período entre agosto e setembro de 2017 e disponíveis na página do CNE. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/>. Acesso em 4 fev. 2018.

fala, pensamento, linguagem e imaginação", assim como o texto que o apresenta retomou sua formulação original, presente na segunda versão do documento. Além disso, o documento da educação infantil manteve a sua estrutura em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao contrário do documento do ensino fundamental, que passou a ser estruturado em competências e habilidades.

Esse movimento parece indicar que, na disputa pelo texto do documento curricular, a etapa da educação infantil mostrou uma capacidade de mobilização dos seus atores que não se deu, igualmente, nas demais etapas. Tal mobilização parece ter sido possível graças a uma continuidade do debate sobre o tema do currículo para a educação da criança pequena que, no caso do ensino fundamental, não se observa na mesma proporção. A própria estrutura do ensino fundamental, em componentes curriculares, impõe uma certa fragmentação do debate sobre a base curricular para etapa, que se faz muito mais vinculado às especificidades de cada área de conhecimento do que às demandas das crianças e jovens.

Se, por um lado, na versão final do texto da BNCC a etapa da educação infantil conseguiu preservar os avanços conquistados no debate sobre o currículo para a etapa, por outro lado, a cisão entre a estrutura do documento da educação infantil e aquela do ensino fundamental reforça as rupturas históricas entre uma etapa e outra. Esse permanece com um dos desafios a serem enfrentados pela educação infantil, e também pelo ensino fundamental, no século XXI. É sobre esses desafios que refletiremos, ainda que de forma breve, no tópico a seguir.

Currículo para a educação infantil: no que precisamos avançar

Conforme apresentado na figura 1, a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil está organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – expressar, conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados por meio da promoção de experiências que visem aos objetivos previstos na BNCC e outros, referentes à parte diversificada do currículo, a serem definidos pelas redes e pelas escolas. A garantia desses direitos está ancorada numa concep-

ção de criança como ser ativo, potente, com agência. Essa é também a concepção que tem fundamentado todos os documentos para a etapa, mesmo antes de seu reconhecimento como parte da educação básica. É, portanto, uma construção histórica, que tem na BNCC uma oportunidade de amadurecimento e consolidação, uma vez que o documento será a base para a reelaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Essa pode ser considerada uma conquista importante, uma oportunidade para um maior alinhamento entre as práticas cotidianas de trabalho com as crianças pequenas e as concepções que o campo tem amadurecido ao longo de sua trajetória de pesquisas e debates.

Entretanto, um primeiro desafio a ser considerado frente à proposição de uma base comum para os currículos, estruturada em termos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é o de que o acesso à educação infantil é o primeiro direito a ser garantido. Dados do censo escolar de 2016 mostram que

> Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 25,6%, indicando um substancial espaço para ampliação da oferta. O PNE propõe que o atendimento chegue a 50% dessa população, o que representa uma ampliação dos atuais 3,2 milhões para cerca de 6 milhões de matrículas. Para a pré-escola a meta é de universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos. Hoje, 84,3% dessa população é atendida. (BRASIL, 2016).

Considerando a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241, a ampliação da oferta, especialmente no caso das creches, para atender ao previsto no PNE, parece uma meta distante, dado o congelamento da dotação orçamentária para as áreas da educação e da saúde. Soma-se a isso a situação de crise em que se encontram estados e municípios, o que contribui para que os desafios da educação infantil na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos cidadãos e cidadãs brasileiros, especialmente aqueles atendidos pelas creches, não sejam pequenos. O século XXI se anuncia, portanto, como um tempo de novas lutas por direitos, num contexto social de reconfiguração de forças bastante adverso.

De outra parte, o protagonismo dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, subjacente à noção de campos de experiência, forma de organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

na BNCC para a educação infantil, também impõe desafios à reorganização dos currículos para a etapa. Sobre a organização de um currículo em campos de experiências, Barbosa e Fochi (2015, apud FOCHI, 2016, não paginado), afirmam que é necessário considerar:

> 1. as experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal e nele residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono;
> 2. o convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e com os adultos;
> 3. a aprendizagem da cultura, na articulação dos saberes das crianças com aqueles que a humanidade já sistematizou, na apropriação de rituais e modos de funcionamento de cada cultura;
> 4. a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens, já que as crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido à sua vida. As crianças vivem suas brincadeiras de modo narrativo porque formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. (BARBOSA E FOCHI, 2015, apud FOCHI, 2016, não paginado).

Com base nas considerações dos autores, conclui-se que a organização de um currículo por campos de experiência é uma aposta na capacidade do professor de realizar uma leitura acurada da realidade, que o subsidie na tomada de decisões sobre como organizar os tempos, espaços e ambientes de modo a proporcionar experiências que contribuam para que o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas possa se manifestar. Os campos de experiências demandam uma abertura ao acontecimento que se instaura na relação das crianças com o mundo e, ao mesmo tempo, uma capacidade de ação docente frente a esse acontecimento, de modo a potencializá-lo em favor do enriquecimento das experiências das crianças. Assim, é necessário que os educadores conheçam, em profundidade, as singularidades dos bebês e crianças pequenas e também aquilo que é comum aos grupos em diferentes momentos de seu processo de desenvolvimento. Além disso, a organização de um currículo em campos de experiências demanda o acolhimento à diversidade das experiências das crianças e de suas famílias e, portanto, abertura ao novo, ao inusitado e imprevisível que

pode advir dessas experiências. No contexto atual, no qual movimentos conservadores buscam censurar a prática docente, a abertura ao novo parece uma conquista a ser defendida, não apenas na educação infantil, mas em todas as etapas da educação nacional, incluindo, aí, o ensino superior e mesmo a pós-graduação.

Dados os requisitos de uma organização do currículo em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, podemos aventar alguns outros desafios a serem enfrentados pelos sistemas. O primeiro deles é o de reorganizar suas propostas curriculares para alinhá-las à BNCC. No processo de elaboração da base, a incursão a propostas curriculares de municípios brasileiros, ainda que realizada de forma amostral, revelou uma grande heterogeneidade desses documentos, tanto em suas formas de organização quanto nas concepções em que se fundamentam. Essa diversidade é indicativa de que as trajetórias das redes de ensino no debate sobre a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas não necessariamente acompanhou a trajetória da área no debate sobre as concepções que fundamentam os textos legais. A esse desafio acresce-se aquele da formação de professores e das formas de ingresso dos profissionais nas redes, especialmente quando se trata da creche. Outro desafio que a educação infantil terá a enfrentar no século XXI, já posto no século XX é, portanto, o da qualidade.

Finalmente, é importante considerar um último aspecto em relação ao qual a educação infantil precisará avançar no século XXI, que diz respeito à transição entre a etapa e o ensino fundamental. Em suas origens, a educação infantil teve sua relevância reconhecida em referência a um caráter preparatório que ela teria para o ingresso no ensino fundamental, como garantia de sucesso, especialmente das crianças oriundas das camadas populares, na etapa subsequente. Essa concepção foi responsável por um obscurecimento da especificidade da educação infantil, o que se traduz, muitas vezes, em práticas pedagógicas antecipatórias de conteúdos e procedimentos do ensino fundamental e, consequentemente, num apagamento das reais necessidades e demandas dos bebês e crianças pequenas por práticas de educação e cuidado. As disputas sobre o papel da etapa com relação à alfabetização, que atravessaram o debate sobre a BNCC, são parte desse problema, que tem sido enfrentado pela área, em geral, por uma afirmação

das distinções entre educação infantil e ensino fundamental, evidenciando as diferenças entre as etapas. Se, por um lado, é importante reconhecer essas diferenças, para vislumbrar o papel da educação infantil na escolarização básica, por outro, é fundamental buscar as convergências, pois temos crianças pequenas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Como apontado no tópico anterior do presente artigo, a estrutura final da BNCC não contribuiu para vislumbrarmos essas convergências, ao estabelecer uma organização para a educação infantil – na forma de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – e outra para o ensino fundamental – na forma de competências e habilidades. A resolução do CNE que homologa o documento final da BNCC tampouco contribui para avançarmos na busca das convergências entre as etapas, ao estabelecer, em seu Artigo 3º., parágrafo único, que:

> "Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão 'competências e habilidades' deve ser considerada como equivalente à expressão 'direitos e objetivos de aprendizagem' presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)".

O texto da resolução, ao tratar o tema como uma diferença terminológica, desconsidera as divergências de concepções que subjazem ao uso das terminologias. Ao fazê-lo, transfere às redes de ensino e às escolas o desafio de buscar fazer convergir o que, no texto da política curricular, está cindido, reafirmando uma cisão que é também histórica entre as etapas.

Considerações finais

Retomando o mito de Sísifo, com o qual iniciei minha intervenção na 16ª. Jornada de Educação de Marília e também o presente artigo, caberia ainda dizer que nunca rolamos a pedra de volta morro acima da mesma forma, porque aprendemos como fazê-lo melhor a cada vez que empreendemos a subida. Ela também nunca rola morro abaixo com a mesma facilidade, porque ao subirmos, vamos escavando o caminho, dificultando a nova descida da pedra. A experiência da área da educação infantil no Brasil ensina que a organização dos atores é um fator relevan-

te para a continuidade das políticas e repercute positivamente, mesmo em contextos muito adversos. Essa organização é uma aposta necessária no momento atual, no qual tantas conquistas da sociedade brasileira se encontram ameaçadas.

Referências

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Resolução CEB n. 1, DE 7 de abril de 1999.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 fev. 2018.

_____. *Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009.* Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.

_____. MEC/INEP. *Censo Escolar 2016 reforça desafios para a educação no Brasil.* 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FOCHI, P.A didática dos campos de experiências. *Revista Pátio de Educação Infantil*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LOPES, A.C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago., 2004, n. 26. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

A prática pedagógica com as crianças pequenas: o que ainda não está garantido?

Suzana Marcolino

Sobre a pergunta "*O que ainda não está garantido na Educação Infantil?*", do ponto de vista da prática pedagógica, destaco que brincadeira, de forma geral, ainda é ausente como atividade a ser intencionalmente planejada pelos adultos. Certamente há ainda outras demandas em relação à prática. Entretanto, problematizar a brincadeira na prática com crianças pequenas é importante, pois essa atividade está estritamente associada ao valor inigualável da infância para o ser humano, cumprindo importante papel frente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança de três a sete anos.

Neste breve artigo pretendo esboçar algumas reflexões e apontamentos a partir de nossas pesquisas sobre a brincadeira na Educação Infantil. Para ilustrar o debate, apresento situações observadas em pesquisas sobre a brincadeira na Educação Infantil, principalmente em uma investigação realizada com o objetivo de caracterizar uma mediação docente

propulsora do desenvolvimento da brincadeira. Pontuo a necessidade de intensificar a produção do conhecimento sobre a brincadeira, mais especificamente sobre o papel do professor, para fundamentar a formação de professores. Apresento, a partir de dados de pesquisa, contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer.

A Brincadeira na Escola de Educação Infantil

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, em cada momento da vida existe uma atividade que mais afeta as funções psíquicas em desenvolvimento, isto é, uma atividade que melhor promove seu desenvolvimento. Para essa teoria, a formação e o desenvolvimento dos processos psíquicos (como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a imaginação) é sempre integral, isto é, acontece sempre como um sistema articulado. No entanto, em cada momento da vida, alguns processos se configuram como centrais, e outros como secundários, sendo os centrais aqueles em franco desenvolvimento. Enfatizo que embora existam processos centrais e secundários, esses últimos não ficam parados esperando sua vez de entrar em cena: o desenvolvimento dos processos centrais também os afeta, criando as condições para que no período posterior, ocupem o centro do desenvolvimento. Por isso escrevemos há pouco que o desenvolvimento é sempre ***integral***.

A formação e o desenvolvimento dos processos centrais dependem da relação da criança com a realidade. Mas, nem todas as ações e relações que a criança estabelece com o mundo ao seu redor produzem mudanças qualitativas nos processos psíquicos. As ações e relações específicas capazes de produzir essas mudanças são aquelas contidas nas chamadas "atividades-guias" (CHAIKLIN, 2011), e "a brincadeira é a atividade-guia da criança dos três aos sete anos".

Sendo a brincadeira tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e sendo, inclusive, reconhecida nos documentos oficiais que orientam a prática na Educação Infantil, quais as principais dificuldades para que ela aconteça na escola? Não temos dúvida que uma das principais dificuldades reside na falta de entendimento teórico sobre a brincadeira.

No ano de 2011, em virtude da realização de pesquisa de doutoramento[1], observei a brincadeira em onze escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Na oportunidade, perguntava às professoras do que as crianças mais brincavam na escola. As respostas versavam sobre temas de brincadeira (casinha, salão de beleza), mas também sobre construções com blocos de montar, cantar, pintar com tintas etc., o que me dava impressão de certa dificuldade em precisar o que é a brincadeira e em que ela se diferencia de outras atividades. Por vezes, parecia que tudo que não se caracterizasse como iniciação à leitura e à escrita, era considerado brincadeira.

Vejamos uma situação na qual lacunas teóricas criam obstáculos para que a brincadeira possa acontecer de forma genuína. Em uma escola fui convidada por uma professora para observar uma brincadeira que ia realizar com as crianças, o grupo foi conduzido para a área externa da escola e todos se sentaram ao redor de uma mesa com copos e uma jarra com suco. A professora convidou as crianças a contarem os copos e as serviu. Algumas ficaram sem suco. Em seguida, a professora solicitou que as crianças contassem os copos cheios e os vazios. Questionou-as sobre as quantidades de copos cheios e vazios. Em seguida, trouxe suco e encheu os copos vazios e retomou a contagem.

Para analisar essa situação, recorro à teoria de Elkonin (2009) sobre a brincadeira. Esse autor observou muitos grupos de crianças brincando e, a partir dessas observações, destacou os seguintes elementos como constitutivos da brincadeira: **(i) os papéis assumidos pelas crianças** (denominar-se como pai, mãe, professora); **(ii) as ações lúdicas[2] de caráter sintético e abreviado** (por exemplo, quando a criança brinca de escola e faz o gesto de escrever na lousa, não o faz exatamente como a professora, mas de forma que os companheiros da brincadeira possam captar o significado da ação); **(iii) o emprego lúdico dos objetos** (usar uma caneta para substituir um termômetro); **(iv) e as relações autênticas entre as crianças** (a discussão sobre os papéis e o planejamento do enredo da brincadeira,

[1] Pesquisa realizada entre 2010-2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, com orientação da professora Suely Amaral Mello.

[2] Pelo termo "lúdico" estamos compreendendo mudança de significado de objetos e também de situações. Por exemplo: ao usar a caneta como termômetro há mudança do significado do objeto, assim como fazer de conta que se cozinha apenas imitando gestos que representem essa ação.

como por exemplo: "Eu sou a mamãe, você o filho, eu vou trabalhar e te levo para a escola").

O conteúdo principal da brincadeira são as relações sociais entre as pessoas que a criança conhece a partir de seus múltiplos vínculos com a realidade (as relações com a família e a comunidade em que vive, o que conhece por meio da literatura, da televisão, das histórias em quadrinhos etc.). Por isso, podemos compreender a brincadeira como a criação de uma situação imaginária para representar papéis sociais. Pela importância da interpretação das relações sociais, Elkonin (2009) denominou a brincadeira típica do período entre três a sete anos, como "brincadeira de papéis"[3].

A proposta da professora não *é de fato* brincadeira: não há construção de uma situação imaginária; as crianças não interpretam papéis e, por isso, há ausência de ações lúdicas e do emprego lúdico dos objetos. Na verdade, inexiste uma atividade genuína por parte das crianças: elas apenas respondem "sim" ou "não" para os questionamentos da professora.

Importante dizer que a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim da atividade (saber contar, escrever, escovar melhor os dentes, amarrar os sapatos etc.). O uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade.

Ainda segundo Elkonin (2009), a utilização didática da brincadeira não possibilita o desenvolvimento da brincadeira e dos processos ligados a ela, pois, os elementos fundamentais da atividade guia infantil ficam relegados a segundo plano se não há adoção, construção e a interpretação do papel pela criança.

Segundo Elkonin (1987), por meio da brincadeira "o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto" (ELKONIN, 1987, p. 93, tradução nossa).

[3] Nesse texto optamos por usar o termo brincadeira de papéis por acreditar ser o termo que melhor indica o conteúdo central da brincadeira, qual seja, a interpretação dos papéis sociais. Esclarecemos que a obra Psicologia do Jogo (ELKONIN, 2009), traduzido para o português a partir da versão espanhola, adota o termo "Jogo Protagonizado".

Para o autor, esse elemento é um dos traços essenciais da brincadeira e nele estão enraizadas as significações mais importantes para o desenvolvimento infantil.

Nos papéis representados estão contidas regras de relacionamento social. Como na brincadeira o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. Ela percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais.

Ao assumir um papel, a criança ao mesmo tempo é ela mesma e outro. Para Elkonin (1987), é difícil para a criança observar seu próprio comportamento, mas na brincadeira ocorre um desdobramento entre o "eu real" e o "eu imaginário" e torna-se visível para a criança um conjunto de ações de um papel. Segundo Elkonin, "A criança controla com dificuldades suas próprias ações; mas, as controla de maneira relativamente mais fácil, por dizer assim, postas exteriormente e dadas sob a forma de ações de outra pessoa" (ELKONIN, 1987, p. 99, tradução nossa).

A conduta da criança é reestruturada na brincadeira, tornando-se arbitrada, isto é, controlada por regras de um determinado modelo de conduta (ELKONIN, 2009). Existe, dessa forma, um movimento de reflexão em que a criança compara seu comportamento na brincadeira com um modelo.

Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta.

A adoção do papel também oferece a condição necessária para que a criança opere sob novas perspectivas, uma vez que a criança ocupa uma nova posição em uma relação, favorecendo o processo de descentramento cognitivo. Também a alteração dos significados dos objetos desempenha papel central nesse descentramento, pois exige a criação de novas formas de agir com os objetos (ELKONIN, 2009). Há elementos que indicam a brincadeira como fase de transição para etapas mais desenvolvidas do pensamento. Afirma Elkonin:

> Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa da ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. (ELKONIN, 2009, p. 415).

Assim, podemos dizer que a brincadeira "afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência" (ELKONIN, 1987, p. 84, tradução nossa), por isso a importância da criação de condições adequadas para que ela possa acontecer na escola.

Se por um lado a brincadeira não depende de sua forma escolar para proporcionar desenvolvimento, ou seja, por si só é capaz de gerá-lo (MESQUITA; MAGALHÃES, 2014), por outro lado, quando acontece na escola de Educação Infantil, pode e ***deve***, potencializar os processos envolvidos, fazendo com que a escola de Educação Infantil seja o melhor lugar para a educação e o desenvolvimento das crianças pequenas (MELLO, 2007).

Ao observar as lacunas de entendimento teórico sobre a brincadeira, penso ser relevante analisar a produção do conhecimento sobre o assunto o que de certa forma significa indagar o papel da Universidade – mais especificamente nas áreas da Psicologia e da Educação – e as implicações para a formação inicial de professores.

Nesse sentido, é preciso indicar e analisar criticamente como a pesquisa com as crianças de forma mais específica na escola, vem se desenvolvendo. Na área da Psicologia, Mannes (2015) identificou que a maioria dos trabalhos ainda se utiliza de testes para verificar alguma característica de grupos de crianças, sem se preocuparem com a atividade infantil e as condições nas quais ela acontece. Mannes (2015) considera que apesar da

Psicologia conferir lugar às crianças nas pesquisas, o fazem predominantemente por meio de testes, o que pode ser uma forma de silenciá-las.

Na área da Educação, a brincadeira na escola ainda se constitui como tema de pouco interesse, mesmo com o discurso de seu papel orientador da prática docente. Napoleão (2015) investigou a produção sobre a brincadeira em revista Qualis A e B da área da Educação e constatou que entre as temáticas da Educação Infantil, a brincadeira é a menos evidente. Assim, apesar de todo o discurso sobre a brincadeira, ainda é pequeno o interesse em investigá-la na situação escolar. Sobrevivem com força nos cursos de formação inicial posições naturalizantes em conjunto com visões técnicas e didatizantes da brincadeira na escola. Em pesquisa em andamento, Napoleão e Santana (2017) verificaram que, em cinco cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior de uma cidade de grande porte do interior paulista, temáticas que versem sobre a infância e o brincar ocupam espaço muito restrito no currículo, e a análise dos títulos das disciplinas que abordam a brincadeira sugerem uma abordagem técnica e didatizada.

Dessa forma, é urgente a produção de conhecimento sobre a brincadeira na escola de Educação Infantil e, mais especificamente, penso que as pesquisas precisam pontuar o papel do professor frente à brincadeira.

O papel do professor na brincadeira: contribuições de pesquisa com fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Em virtude das pesquisas que tenho realizado sobre a brincadeira na Educação Infantil, tenho observado as condições do brincar na escola. Em algumas escolas, não há tempo destinado ao brincar. As crianças chegam à escola, vão para a sala, pintam, desenham manipulam blocos de montar, sempre sentadas. Na hora do lanche fazem fila e a professora as encaminha para o refeitório. Voltam para a sala, retomam seus lugares e realizam mais atividades, parecidas com as do período anterior ao lanche.

Em outra situação, a sala é organizada como uma sala de aula de ensino fundamental: a mesa do professor à frente de carteiras e cadeiras

enfileiradas. A professora traz um balde cheio de brinquedos e o coloca em frente das carteiras. As crianças correm, viram o balde e disputam os brinquedos. O que se segue é a manipulação dos brinquedos; pequenos grupos se organizam e desenvolvem um tema, brincar de médico, por exemplo, mas por poucos minutos.

Elencar estas situações tem como objetivo pôr em evidência a seguinte questão: a brincadeira depende das condições e circunstâncias que as crianças encontram para brincar. Se na escola de Educação Infantil o professor não organizar tempo, espaço, objetos reservados para as crianças brincarem, possivelmente ela não acontecerá ou se realizará de maneira empobrecida, muito aquém daquilo que poderia ser.

Alguns obstáculos ao brincar são visíveis em nossa sociedade: a falta de espaços públicos, violência nos grandes centros urbanos que comprime as crianças no espaço doméstico, a antecipação dos processos de escolarização com a perspectiva ilusória de que se pode acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças antecipando o treino da escrita (MELLO, 2007). Frente a esse panorama e dado o lugar essencial da brincadeira de papéis para o desenvolvimento, aumenta a importância da produção de conhecimento que possa fundamentar a formação de professores.

Para Elkonin (2009), o papel é a "unidade fundamental da brincadeira". Isso significa que todos os elementos da brincadeira – os papéis assumidos pelas crianças, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças – são articulados pelo papel. Por isso, quando esse autor quis conhecer o desenvolvimento da brincadeira, observou como as crianças de três a sete anos interpretam o papel. Ele verificou que as crianças mais novas interpretam o papel com ações desarticuladas (por exemplo, brincando de "*casinha*" a criança faz que lava a louça, coloca uma panela na cabeça, dá uma volta com carrinho de bebê e depois volta a lavar a louça) e que as mais velhas interpretam o papel com ações mais articuladas, como na vida (por exemplo, a criança serve o café da manhã para o filho, retira a louça da mesa e faz que lava a louça).

Como Elkonin (2009) destaca o papel como centro e unidade fundamental da brincadeira, acredito que sobre ele devem incidir inter-

venções e ações de uma mediação voltada para o desenvolvimento da brincadeira. Dessa forma, o papel também ocupa a posição central na intervenção do professor. Assim, a "[...] mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel". Em resumo, o que queremos dizer é: tudo que o professor fizer no sentido de possibilitar que a interpretação dos papéis seja mais rica, afeta o desenvolvimento da brincadeira e dos processos psicológicos relacionados a ela.

Não podemos perder de vista que uma mediação se concretiza por meio de determinadas ações e intervenções. Destaco os seguintes aspectos que devem implicar ações e intervenções do professor: **tempo e espaço** (quando e onde se brinca), **os objetos da brincadeira** (com o que se brinca), **as relações** (com quem se brinca)**, do que e como se brinca** (tema e conteúdo da brincadeira**)**.

Em primeiro lugar, é preciso que o professor destaque o tempo diário para que as crianças possam brincar, pensar sobre o espaço e como será a composição dele. Em relação aos objetos é preciso escolher os brinquedos na quantidade adequada – o mínimo necessário para a interpretação dos papéis, segundo Elkonin (2009) – e pensar quais outros objetos podem ser oferecidos, como, por exemplo, objetos reais (como panelas, ferro de passar sem funcionamento) e materiais do tipo não estruturados ou como denominados por esse autor, objetos sem significação específica.

É preciso refletir ainda sobre a possibilidade de as crianças brincarem com crianças de idades diferentes, sobre formas para integrar meninas e meninos e, ainda, de como o professor pode brincar com as crianças. E, em relação aos temas e conteúdos (do que se brinca e como se brinca), como eles podem ser apresentados às crianças das mais variadas formas (literatura, visita de estudos, projetos de pesquisa, teatro). Importante perceber que as ações relativas a este último aspecto fazem parte das atividades que *devem ser* cotidianas na Educação Infantil.

Do ponto de vista do conjunto das ações e intervenções, descobrimos, por meio de pesquisa do "tipo experimental pedagógica"[4]

[4] Tipo de pesquisa que cria uma condição parecida com a pedagógica para experimentar ações e intervenções que sejam propulsoras de desenvolvimento.

(MARCOLINO, 2013), que as ações e intervenções relativas ao espaço e tempo e aos objetos oferecem apoio à interpretação do papel. Isso significa que, sem as ações relativas a esses aspectos, a brincadeira tem grande possibilidade de não surgir, principalmente se faltar tempo e espaço.

Por outro lado, as ações e intervenções que mais impactaram o papel, incidindo diretamente sobre ele, foram as relacionadas às ***relações*** e ***temas*** **e** ***conteúdos***. Na pesquisa, as ações relativas às ***relações*** foi o professor brincar com as crianças, pois, as crianças aprendem a protagonizar o papel com parceiros mais velhos e o professor pode ser esse parceiro. Assim, quando as crianças brincavam de casinha, passei a interpretar o papel de alguém que as visitava. Logo, todas queriam que eu as visitasse na brincadeira e depois as próprias crianças começaram a visitar as companheiras na brincadeira. Percebi, que um novo papel surgiu, ampliando as relações que podiam ser interpretadas na brincadeira.

Em relação aos ***temas e conteúdos*** uma das ações realizadas foram as visitas de estudo. Tais visitas oportunizaram às crianças conhecerem mais sobre as atividades das pessoas, criando condições para que novos temas surgissem. Por exemplo, visitamos a horta comunitária, na qual uma moradora do bairro plantava hortaliças que eram distribuídas para a comunidade. Nos momentos de brincadeira que se seguiram a essa visita de estudo, com alguns objetos disponibilizados, as crianças passaram a recriar essas relações observadas na horta (o plantio de hortaliças e a distribuição delas para os moradores do bairro, que iam até a horta buscá-las).

A outra ação relativa a esse aspecto foi a leitura de histórias para as crianças. Percebi que quando contei para as crianças uma história que falava sobre o que as mães fazem, as crianças, meninas e meninos, passaram a interpretar novas ações de cuidado em relação aos filhos na brincadeira e, curiosamente, o papel de pai, até então bastante incipiente, também ganhou novas ações.

As ações que não incidem diretamente sobre o papel, como a organização do espaço e do tempo e a apresentação dos objetos, têm a função de organizar o momento para a brincadeira de papéis, criando as condições favoráveis para seu surgimento, pois sem a existência de condições favoráveis, a brincadeira pode não surgir na escola e, uma primeira e insubsti-

tuível condição para seu desenvolvimento, é que ela apareça. Entretanto, a brincadeira ganha um movimento dinâmico de desenvolvimento quando ações relativas às relações e aos temas e conteúdos são efetivadas.

Concluindo

Por que toda essa discussão é importante?

A atuação consciente e intencional do professor é o elemento basilar de uma mediação propulsora do desenvolvimento da atividade guia infantil, e uma característica essencial dela é mover os processos do brincar que se encontram organicamente vinculados entre si no papel. Assim, uma brincadeira que por muito tempo permanece com o mesmo tema com as crianças interpretando os mesmos papéis sem ampliação das ações ou o surgimento de novos papéis, é uma brincadeira paralisada em seu movimento de desenvolvimento.

Referências

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em estudo,* Maringá, v. 16, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-722011000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 Ago. 2013.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Org.) *La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 83-102.

MANNES, M. A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos em psicologia. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 40, p. 15-26, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais.* 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.

MELLO, S. A. Infância e Humanização. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MESQUITA, A. M.; MAGALHÃES, G. M. O jogo de papeis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances*, v. 25, n. 1, p. 266-279, 2014.

NAPOLEÃO, M. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de Sorocaba, 2015.

NAPOLEÃO, M.; SANTANA, D. V. *O que análise dos componentes curriculares indicam sobre a formação para atuar com o brincar*. Campinas: IE/UNICAMP, 2017.

Terceira parte

Desafios formativos para o ensino fundamental e médio

O fundamental no ensino fundamental: ensinar a pensar[1]

Stela Miller

Introdução

Vivemos atualmente um momento em que está em curso um processo de reforma educacional, encabeçado pelo Governo Federal, que deverá causar relevantes alterações na organização e no funcionamento da educação básica, em especial para a educação pública, bem como implicações para a formação de professores. Uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada para instruir a composição curricular das escolas de ensino básico em todo o território nacional, gerando reações distintas entre educadores, grupos e organizações sociais, reações essas expressas em questionamentos sobre a sua real necessidade, seus possíveis impactos no processo de formação de crianças e jovens, e sua efetiva capacidade para solucionar os graves problemas que enfrentamos com relação

[1] Texto da apresentação feita durante a 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, na mesa "Ensino Fundamental – o que nele é fundamental?" (16 de agosto de 2017).

ao nível de aproveitamento de estudos demonstrado por grande parte de nossos alunos do ensino fundamental, e também do ensino médio, que não consegue rendimento satisfatório em avaliações relativas a conteúdos considerados básicos como língua portuguesa e matemática.

Assuntos como o tratamento que será dado aos componentes curriculares (disciplinas ou áreas de conhecimento?), quais componentes serão priorizados, total de carga horária para os cursos, ensino à distância, dentre outros, são pautados em discussões sobre as reformas que estão sendo efetivadas em face das incertezas e indefinições em torno dessas questões.

Reflexões acerca desses assuntos nos levam a pensar sobre as consequências que podem advir dessas reformas para a formação de crianças e jovens. Uma questão específica, que afeta a todos os educadores preocupados em realizar um trabalho que de fato contribua com a formação de seus alunos, orienta este artigo: como a escola, com sua organização curricular e suas condições materiais de existência, pode proporcionar a realização dos processos de ensinar e aprender de modo a fazer avançar o desenvolvimento dos aprendizes, isto é, de modo a de fato gerar mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos alunos?

Dentre as várias possibilidades existentes na produção teórica sobre as questões educacionais, uma proposta de ensino que faz avançar o desenvolvimento do aluno – o chamado ensino desenvolvimental – pode ser considerada como uma alternativa para mudar o rumo da atividade pedagógica em sala de aula, focalizando-a na aprendizagem de conceitos, no desenvolvimento de habilidades e capacidades que ocasionam mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do aluno. Tal proposta será o ponto central do desenvolvimento do presente artigo.

A proposta referida acima já foi concebida há algum tempo – no período que abrange as décadas de 1950 a 1990 –, por pensadores russos, Elkonin, Davídov e seus colaboradores, que, durante um longo processo de estudos, pesquisas e atividades experimentais acabaram por desenvolver um sistema de ensino capaz de viabilizar a aprendizagem do aluno, formando nele um método para a solução de problemas, desenvolvendo habilidades relacionadas aos conteúdos que são objetos de suas ações, e

capacidades novas, tais como a análise, a reflexão e planejamento, transformando qualitativamente sua psique.

Elkonin desponta como pioneiro na elaboração dessa proposta; ele foi um estudioso da Teoria histórico-cultural, idealizada por L. S. Vigotski, com quem conviveu durante quatro anos – de 1931 a 1934, quando este último veio a falecer. Nessa época, Elkonin trabalhava em Leningrado, no Instituto Estatal de Pedagogia Herzen, cidade onde Vigotski costumava dar conferências. Em 1933, Elkonin assistiu a um desses eventos, cujo tema era "O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança", que acabou por se transformar na pedra fundamental de seu arcabouço teórico. Distante do campo educacional e científico desde 1936, quando perdeu seu cargo de Vice-Diretor do Instituto Central de Pedagogia, Elkonin retorna a essas atividades, em 1953, assumindo trabalho como colaborador científico sênior no Laboratório de Psicologia da Idade Pré-escolar do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da então República Socialista Federativa Soviética Russa (DAVÍDOV, 1996).

A partir do ano de 1959, quando foram feitas observações em classes dos primeiros anos do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano em nosso caso) em algumas escolas de Moscou, Elkonin e seus colaboradores deram início à pesquisa que geraria a proposta para uma educação desenvolvente.

A intenção dessa investigação era verificar se os alunos eram inseridos em atividade de estudo, vista como uma manifestação especial da atividade em geral, desempenhando a função de atividade principal que regula e governa as principais mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do escolar de menor idade.

Os pesquisadores estavam interessados em observar se a atividade que os alunos realizavam nas escolas aproximavam-se ou não da atividade de estudo, cuja particularidade distintiva a caracteriza como uma atividade destinada à formação, no escolar, de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos de sua aprendizagem, assimilando novos conceitos, desenvolvendo habilidades e capacidades, como a análise, a reflexão e a planificação mental, capacidades que estão na base da formação do pensamento teórico e criativo, levando à formação de um procedimento de realização dessa atividade, ou seja, de criação de um método de estudo que

capacita o aluno a buscar, no final do processo, ele mesmo, as respostas às suas indagações, gerando, em última instância, mudanças qualitativas no próprio aluno.

Feitas as observações, Elkonin e seus colaboradores chegaram à conclusão de que a atividade de estudo, tal como a concebiam, ou não se apresentava no trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas, ou era realizada de forma superficial. Buscando as razões para esses resultados, eles concluíram que: (1) as leis da atividade de estudo integral não eram estudadas pelos psicólogos, mas apenas aspectos particulares dessa atividade, "por isso não foram revelados nem suas estruturas objetivas, nem o processo de sua formação e nem seu papel preponderante no desenvolvimento psíquico dos alunos das classes iniciais" (DAVÍDOV, 1996, p. 3); (2) o conteúdo do ensino destinado aos escolares de menor idade não tinha correspondência com as exigências da formação da atividade de estudo; (3) as escolas observadas trabalhavam com a assimilação de conteúdos próprios da vida prática, e não realmente com a atividade de estudo; (4) e, finalmente, concluíram que seria necessário mudar os métodos de investigação no campo da psicologia infantil e pedagógica, passando das investigações constatadoras para a implantação do modelo de organização pedagógica com base na atividade de estudo, isto é, era necessário elaborar um método que promovesse um experimento formador para pôr em prática um método de trabalho que gerasse aprendizagem e mudanças qualitativas nos alunos (DAVÍDOV, 1996).

Com essas conclusões em mente, toda a equipe liderada por Elkonin deu início ao trabalho com a atividade de estudo em uma classe experimental da escola Número 91 da cidade de Moscou, ocasião em que repensaram o conteúdo da atividade de estudo e delimitaram as condições nas quais os alunos a realizariam.

Esse trabalho experimental foi feito tendo como referência a tese de Vigotski segundo a qual na base do desenvolvimento intelectual das crianças está o conteúdo dos conhecimentos apropriados por elas; em outras palavras, os teóricos da atividade de estudo consideraram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento defendida por Vigotski e que dá origem à ideia do ensino desenvolvimental.

Em continuidade aos estudos de Elkonin, que, a partir de 1961 passou a trabalhar em seu laboratório de psicologia de adolescentes, Davidov e seus colaboradores se dedicaram ao aperfeiçoamento da proposta da atividade de estudo, tendo como desafio planejar e desenvolver o trabalho pedagógico com toda a escola Número 91 que, a partir de 1963, passou a ser considerada uma instituição experimental.

A atividade de estudo foi então estruturada como base do ensino desenvolvimental, isto é, do ensino que transforma o aluno na medida em que este se envolve na realização das tarefas de estudo ao longo do processo de sua formação.

Este artigo objetiva mostrar, em um primeiro momento, a relação entre a proposta da atividade de estudo, como um elemento central de um ensino que objetiva a transformação do aluno, e sua capacidade de desenvolvê-lo e formá-lo como um sujeito capaz de, pelo desenvolvimento do pensamento teórico, compreender a realidade e nela agir de forma crítica, e, em continuidade, explicitar a forma pela qual a atividade de estudo se estrutura de modo a propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de formular questões e problemas, planejar ações para resolvê-las e colocá-las em prática buscando as suas soluções no processo de sua formação, gerando com isso, a autonomia no pensar e no agir.

A Atividade de Estudo (AE) e a formação do aluno

Em seu livro O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico, Davidov (1988, p. 3, tradução nossa, grifos no original) faz a seguinte declaração:

> A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Mas isso significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento [...].

Para comentarmos a declaração do autor, vamos dividi-la em duas partes, começando, então, pela parte que contém a negação: "A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra". (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa, grifo no original).

Refletir sobre essa questão nos leva a formular, pelo menos, uma questão: "Para que ensinamos o que ensinamos?", ou em outras palavras, "Quais os objetivos a atingir com o conjunto das ações realizadas em sala de aula?"

Toda a atividade humana é voltada para a obtenção de determinadas finalidades; agimos sempre motivados a alcançar um propósito, uma meta. Na atividade pedagógica não é diferente: toda ação docente está dirigida à obtenção de fins previamente elaborados nos planos de ensino do professor.

Em seu sentido mais amplo, a finalidade da escola é prover ao aluno o acesso a um conjunto de conhecimentos considerado fundamental a sua formação, para que possa desenvolver, por esse meio, habilidades, capacidades, atitudes, hábitos e valores essenciais a sua inserção ativa no meio em que vive.

Essa tarefa, entretanto, nem sempre se cumpre adequadamente, pois, de modo geral, a escola tem trabalhado com a memorização formal dos conhecimentos como ponto mais importante da formação escolar, visando a sua posterior rememoração e expressão verbal nos processos avaliativos por que passam os alunos.

E, no entanto, o que de fato importa na formação do aluno é considerar como pode esse conhecimento desenvolver no aluno a capacidade de compreensão da realidade, de si próprio como participante ativo dessa realidade e o que pode ele fazer com o conhecimento adquirido para transformar-se como subjetividade e transformar o meio, dotando-o dos meios mais adequados à vida em sociedade.

Trabalhar prioritariamente com a memorização e rememoração de conteúdos gera sujeitos com dificuldades de utilização do material assimilado para relacionar-se criativa e fecundamente com a realidade, produ-

zindo um efeito incapacitante sobre suas mentes, impedindo-os de pensar de modo independente (ILYENKOV, 2007). Em primeiro lugar, porque todo conteúdo que deve ser memorizado é supostamente uma verdade incontestável, algo que não deve ser questionado e, portanto, não se transforma em objeto de problematização, de busca de respostas e de soluções, que implica julgar, analisar, inter-relacionar ideias, enfim, pensar. Em segundo lugar, porque só se torna objeto da consciência do sujeito e transforma-se em aquisição sua, em mudança qualitativa, em desenvolvimento aquilo que é objeto da ação do sujeito (LEONTIEV, 1978); então, se o aluno foi levado a memorizar conteúdos, estes farão parte de sua consciência como um arsenal de conhecimento a ser resgatado no momento propício; além disso, a capacidade de memorizar se desenvolve, mas não a de pensar, de refletir sobre uma questão, de incorporar essa forma de agir ao seu modo de vida em sociedade. Como argumenta Leontiev (1978, p. 194, tradução nossa, grifos no original), "[...] o único modo de reter algum conteúdo como objeto da própria consciência consiste em *atuar* em relação a esse conteúdo; caso contrário, deixa imediatamente de ser levado em conta, sai do 'campo da consciência".

Por conseguinte, a escola só consegue formar mentes pensantes, quando conduz o processo de ensino dos conteúdos culturais:

> [...] de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente forçada a treinar não só (e até não tanto) a "memória", mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra – os "poderes de julgamento", a capacidade de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas "regras" dominadas [...] (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Para além da questão do uso prevalente da memorização e da rememoração de conteúdos aprendidos sobre a capacidade de utilizá-los para agir conscientemente no mundo, há também duas outras questões que estão na base da organização do trabalho do professor com seus alunos em sala de aula e representam um aspecto fundamental no desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem. São elas: "Que tipo de conteúdo oferecer aos estudantes?" "Como trabalhar esses conteúdos com eles?" Tais questões são também fundamentais, pois, dependendo de quais são os conteúdos

das atividades e a forma pela qual são trabalhados, serão uns ou outros os resultados em termos de seu desenvolvimento.

Uma alternativa possível é, como anunciamos antes, o trabalho com a atividade de estudo, que tem como conteúdo o conhecimento teórico, para cuja apropriação o aluno realiza ações teóricas com base nas capacidades análise, de reflexão, e experimento ou planejamento das ações mentais necessárias à realização da tarefa de estudo. Por meio dessas ações teóricas, o aluno desenvolve formas complexas de relação com o conteúdo objetivo do seu meio, superando as formas cotidianas, de caráter empírico que permitem dominar apenas os aspectos exteriores, imediatos dos fenômenos.

O pensamento empírico expressa o conhecimento do imediato na realidade, do aspecto que se manifesta pela categoria da existência presente, isto é, pelo movimento na esfera da exterioridade do objeto, que possibilita ao sujeito discriminar e designar propriedades dos objetos e suas relações.

> A função principal da generalização conceitual empírica é identificar os aspectos comuns do objeto em cada caso concreto e singular, desenvolvendo a capacidade de separar traços identificadores precisos e unívocos desses objetos dentro das classes gerais de objetos, por meio da distinção, separação, comparação, ou seja, de suas propriedades formais. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

Isso tem uma notável relevância para a vida dos sujeitos, pois é um conhecimento que lhes permite uma orientação no mundo da natureza e mundo produzido culturalmente. Porém, não é suficiente para dar-lhes uma compreensão mais aprofundada dos fatos e fenômenos da realidade circundante, uma vez que o pensamento empírico permite ao sujeito captar a realidade em sua exterioridade, em sua aparência, mas não consegue revelar a essência dos fenômenos percebidos. Para se chegar a ela é preciso lançar sobre os fatos e fenômenos da realidade um olhar analítico, realizar uma reflexão acerca das propriedades que os caracterizam, estabelecendo um sistema de relações que organiza não apenas o fato ou fenômeno em si, mas também em suas relações com outros fatos e fenômenos. Em outros

termos, é preciso promover, no aluno, o desenvolvimento do pensamento teórico para uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade.

O pensamento empírico–classificador requer dois caminhos para sua constituição:

> [...] um "de baixo acima" e outro "de cima abaixo". No primeiro deles se baseia a abstração (conceito) do formalmente geral, que por sua essência mesma não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho "de cima abaixo" essa abstração satura-se de imagens gráficas do objeto correspondente, se "enriquece" e adquire substância, mas não como estrutura mental, e sim como combinação de descrições ilustrativas dela e de exemplos concretos. (DAVÝDOV, 1981, p. 201, tradução nossa, grifos no original).

Por essas características, o pensamento empírico permite ao sujeito chegar à generalidade formal dos objetos estudados, e desenvolve o que se pode chamar de pensamento "discursivo-empírico", uma vez que "o meio indispensável para fixar o conhecimento empírico é a palavra-termo" (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 176-177, tradução nossa).

Diferentemente do pensamento empírico, o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial: ele reproduz, na atividade com os objetos, a forma universal das coisas. É por isso que por meio dele torna-se possível enxergar o fato, o fenômeno, o objeto para além de sua superficialidade, de sua exterioridade, e chegar ao entendimento das relações que marcam a sua existência, o seu movimento no mundo, isto é, a sua essência.

O conhecimento teórico da realidade e, por esse meio, o desenvolvimento do pensamento teórico, dialético, são elementos centrais na proposta do ensino desenvolvente, que têm como forma de organização e estruturação a atividade de estudo.

A Atividade de Estudo (AE) e o desenvolvimento da capacidade de pensar

Passemos agora à segunda parte da afirmação citada,

> [...] Isso significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento [...] (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa, grifo no original).

Organizar o ensino visando ao desenvolvimento da capacidade de pensar supõe mais do que ensinar a dar respostas, supõe ensinar a fazer perguntas, levantar questionamentos e formular problemas.

A situação problema caracteriza-se como uma situação que não pode ser solucionada apenas com os conhecimentos já adquiridos e com os métodos já dominados pelo aluno, ou, em outros termos, levando em conta unicamente o nível de desenvolvimento real em que se encontra o sujeito; ela se resolve, acima de tudo, quando considera sua capacidade de aprender com o outro, ou seja, as possibilidades de aprendizagem presentes na zona de desenvolvimento proximal, não desprezando o que já foi apropriado pelo aluno, mas atuando sobre ele para ir além, para mudar qualitativamente o psiquismo do sujeito.

Na organização do processo de ensino, a atividade de estudo do sujeito é estruturada em ações voltadas a objetivos e realizadas dentro de determinadas condições, constituindo as tarefas de estudo que, em seu conjunto, estão direcionadas à discussão de uma situação problema, para a solução da qual faz-se necessário fazer indagações, formular questões e fazer propostas de soluções. Por meio das capacidades de análise, reflexão e planejamento das ações mentais – neoformações que são desenvolvidas com a realização dessa atividade – a atividade de estudo ensina os escolares a pensar e supera a aprendizagem feita por repetição e memorização.

Por meio da atividade de estudo as crianças,

> [...] devem assimilar a relação teórica com a realidade, que permite levar em conta a lógica das propriedades e leis objetivas dessa realidade. Sobre a base dessa vinculação as crianças podem assimilar os conceitos científicos iniciais da linguística, da matemática e de outras disciplinas

> escolares. Tal assimilação pressupõe o estudo, pelas crianças, das condições de origem dos correspondentes conceitos, o que, por sua vez, forma neles os sistemas de ações mentais que permitem operar adequadamente com esses conceitos. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 176-177, tradução nossa).

Em sua proposta para a atividade de estudo, Davidov propôs uma estrutura com seis ações organizadas de forma a evidenciar a tarefa de estudo (concebida como a unidade dessa atividade: um objetivo dado em determinadas condições para a realização da ação para a qual esse objetivo aponta) e as ações de controle e de avaliação do trabalho desenvolvido.

A *primeira* delas diz respeito à análise do conteúdo de estudo para separar nele uma relação geral inicial. Lidando com a transformação dos dados reais do objeto de estudo, esta ação atua como base genética e fonte de todas as peculiaridades do objeto integral, uma vez que dela resulta o encontro com a relação universal que ordena o objeto real em seu movimento existencial.

Esse é o ponto inicial do desenvolvimento do pensamento teórico: diante de um conteúdo de estudo, o aluno faz sobre ele um primeiro nível de análise – olhar para os elementos que constituem esse objeto e obter daí uma ideia geral que o organize. Apesar de ser um momento em que está em jogo o trabalho com os dados da realidade objetal, ele não se caracteriza como uma fase empírica do desenvolvimento teórico, uma vez que, já nesse momento, o objetivo não é o de fazer uma classificação do objeto conforme suas características, mas, diferentemente, fazer um primeiro nível de abstração substancial, que objetiva encontrar a ideia geral que organiza esses dados, preparando os momentos seguintes que culminarão com a formação do conceito teórico que exprime a essência do objeto estudado.

A *segunda* ação de estudo põe o aluno em situação de construção de um modelo simbólico, que objetiva, por meio de uma forma objetal, gráfica ou com letras, a fixação da relação inicial deduzida dos dados objetais analisados na primeira ação e se constitui como o elo interno do processo de assimilação dos conteúdos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação.

O conteúdo do modelo, simbólico em sua essência, fixa as características internas do objeto que não são observáveis diretamente, desencadeando um processo de transformação, por meio da análise e da planificação das ações mentais exigidas para tal, dos dados que se apresentam no início do processo; em outras palavras, o objeto é reproduzido por meios de símbolos (materiais, gráficos) que o idealizam e o expressam em termos de suas relações internas, de sua essência, promovendo a passagem do objeto ao plano mental, interiorizando-o.

Essa é uma ação de crucial importância para o desenvolvimento do aluno porque, "os modelos de estudo constituem o elo interno imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação" (DAVÍDOV 1988, p. 182, tradução nossa). Nos modelos, os sistemas formados pelos símbolos e pelos signos constituem os meios pelos quais o aluno organiza a análise das relações internas do objeto de estudo e reflete sobre ele. Eles funcionam como "meios materiais de idealização e estruturação da materialidade científica" (DAVÝDOV, 1981, p. 312, tradução nossa).

Nas palavras de Davídov, os modelos revelam-se

> [...] uma forma de abstração científica de índole especial, em que as **relações essenciais** do objeto destacadas intencionalmente estão consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores. Implicam uma original unidade do singular e do geral, em que se destacam em primeiro plano os momentos de caráter geral e **essencial**. (DAVÝDOV, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original).

Por meio deles, o aluno perfaz uma trajetória que vai dos dados sensíveis que analisa no início da atividade de estudo para a sua elaboração mental, idealizada, que lhe permite entender o sistema de relações que organiza o objeto em sua essência, o que se torna possível realizando a próxima ação de estudo.

Na realização da *terceira* ação de estudo, o aluno é levado a transformar o modelo construído para estudar as propriedades da relação universal que organiza o objeto de estudo. "Essa relação, nos dados reais da tarefa, parece estar 'oculta' por muitos traços particulares o que, em

conjunto, dificulta seu exame especial" (DAVÍDOV, 1988, p. 183). Realizando a ação de transformação do modelo, os alunos podem perceber as características do objeto em seus vínculos unificadores, tomando, com isso, consciência da forma pela qual, concretamente, o objeto de estudo está organizado.

Essa ação proporciona a base sobre a qual os alunos formam o conceito e constroem o procedimento geral de solução de tarefas particulares, vivenciando, desde o início, um processo que vai dar ao aluno um caminho para a solução de problemas, um método de resolução de questões postas pela prática social.

A *quarta* ação de estudo consiste na construção de um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas pelo procedimento geral assimilado durante a realização das ações anteriores. Por meio dela, os alunos concretizam a tarefa de estudo.

> O caráter eficaz desse procedimento verifica-se, justamente, na solução de tarefas particulares; os escolares enfocam-nas como variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente, como se fosse "de pronto", separam em cada uma a relação geral, orientando-se pela qual podem aplicar o procedimento geral de solução assimilado. (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa, grifo no original).

O caminho percorrido pelos alunos, desde o começo da tarefa de estudo, orienta-se do geral para o particular, do concreto real para o concreto pensado; eles descobrem, com isso "as condições de surgimento do conceito que eles vão assimilando (para que e como se separa seu conteúdo, por que e em que este se fixa, em que casos particulares se manifesta depois)" (DAVÍDOV, 1988, p. 183-184, tradução nossa). O conceito assim formado – o conceito teórico – é, "ao mesmo tempo, o reflexo mental do reflexo material e a ação mental de reproduzi-lo mentalmente" (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 337).

A *quinta* ação de estudo é o controle do cumprimento das ações de estudo. No processo de desenvolvimento dessas ações, em que o aluno aprende a realizar o procedimento geral de solução de tarefas particulares, a ação de controle é executada com a função precípua de "assegurar que esse procedimento tenha todas as operações indispensáveis para que o

aluno resolva exitosamente a diversidade de tarefas concretas particulares" (DAVÍDOV, 1988, p. 216, tradução nossa).

A ação de controle

> [...] permite às crianças, conservando a forma geral e o sentido das quatro ações anteriores, modificar sua composição operacional na dependência das condições particulares de sua aplicação, das peculiaridades concretas do material (graças a isso as ações se convertem em aptidões e hábitos). (DAVÍDOV, 1988, p. 187, tradução nossa).

Estreitamente ligada à ação de controle das ações de estudo, a avaliação se configura como a *sexta* ação, visando a constatar se houve ou não assimilação do procedimento geral resultante da solução da tarefa de estudo e estimar sua adequação ao objetivo final dessa tarefa.

A ação de avaliação objetiva "pôr em evidência se a criança está preparada para passar a resolver uma nova tarefa de estudo, que exige um novo procedimento de solução" (DAVÍDOV, 1988, p. 216, tradução nossa). Está em jogo verificar qual foi o grau de formação do procedimento geral utilizado na tarefa anterior para que um novo procedimento possa ser posto em prática na solução da próxima tarefa de estudo.

Nas palavras de Davídov (1988, p. 184, tradução nossa, grifo no original):

> A ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final. Ao mesmo tempo, a avaliação não consiste na simples constatação desses momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que "informa" aos escolares se resolveram ou não a tarefa de estudo dada.

As ações de controle e de avaliação requerem que os alunos reflitam sobre suas ações, e examinem seus fundamentos tendo em vista os objetivos estabelecidos para cada uma delas. Essa reflexão configura-se como uma condição essencial para que as ações de estudo se estruturem e mudem de forma adequada durante a realização da atividade de estudo.

Todas essas ações de estudo vão sendo formadas ao longo do processo de desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, inicialmente sob a direção mais direta do professor, em trabalho coletivo e, paulatinamente, tornando-se individualizada e feita de forma mais autônoma pelos sujeitos, de modo a causar neles mudanças qualitativas em seu psiquismo que são fundamentais à formação de sua personalidade:

> No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade, constitui-se e se desenvolve uma importante neoformação psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação). (DAVÍDOV, 1988, p. 176, tradução nossa).

Em outros termos, por inserir os alunos em situação de estudo que exige deles a realização de ações teóricas sobre os conhecimentos, analisando os dados de cada tarefa de estudo, refletindo sobre eles, questionando, formulando perguntas pertinentes e realizando ações mentais que encontrem respostas adequadas a elas, objetivando a compreensão dos fatos em sua concreticidade existencial, a atividade de estudo leva a mudanças no psiquismo dos alunos, promovendo, de fato um "ensino desenvolvente", conforme a expressão de Davídov e seus colaboradores.

Como bem ressalta Repkin , "o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade".

Concluindo

Podemos afirmar que o fundamental no ensino fundamental "é 'ensinar a pensar', em primeiro lugar desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto – propondo uma questão à natureza, formulando um problema [...]" (ILIENKOV, 2007, p. 17, tradução nossa, grifos no original).

Essa capacidade é essencial para nos inserimos criticamente na nossa realidade, para avaliarmos as condições dentro das quais vamos de-

senvolver nossas ações e decidir que escolhas faremos, enfim, para desenvolvermos nossa subjetividade, nossa consciência e nossa personalidade.

A proposta da atividade de estudo, como uma atividade que transforma o aluno, desenvolvendo nele o pensamento teórico e capacidades como as de análise, reflexão e planificação das ações mentais necessárias à realização das tarefas de estudo, e, em consequência, a capacidade de questionar, de formular problemas e buscar alternativas de solução, enfim a capacidade de pensar, conforma-se, assim, como uma alternativa de trabalho pedagógico com alto potencial de gerar nos sujeitos da aprendizagem as mudanças responsáveis por fazer avançar o seu desenvolvimento.

Referências

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____. Da história do estabelecimento do sistema de educação desenvolvimental (Sistema de D. B. Elkonin, V. V. Davídov). *Revista Vestinik da Associação de Ensino Desenvolvimental*, Campinas, n. 1, 1996.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:* antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 173-192.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza.* La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul. ago., 2007.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Angelo Antonio Abrantes

Introdução

O objetivo desta comunicação é o de analisar a (contra) reforma do ensino médio expressa na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, entendendo-a como ação política que tem o sentido prático de aprofundar a alienação do estudante da classe trabalhadora em relação aos conhecimentos sistematizados como arte, ciência e filosofia. Defenderemos a tese de que a chamada reforma do ensino médio afasta as camadas populares do acesso aos conhecimentos metódicos que possibilitariam a formação da pessoa consciente de si e do mundo, visando ampliar e intensificar o controle social sobre a juventude.

Abordaremos esta questão a partir da Psicologia Histórico-Cultural refletindo sobre os desafios formativos da pessoa a partir das determinações da educação sistematizada, destacando o momento da adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos), visto que o ensino médio estaria voltado para a formação deste segmento da população. Mesmo considerando as estatísticas oficiais de que apenas 58% dos jovens encontram-se matriculados na idade certa, a reflexão sobre a formação do estudante do ensino médio deve considerar os desafios dessa *idade*.

O ensino médio e a educação enquanto sistemas necessitam ser revolucionados no Brasil. Não parece haver dúvidas, seus resultados práticos até mesmo as pesquisas oficiais demonstram. Na exposição de motivos da proposta que resultou na medida provisória número 746, de setembro de 2016, e, posteriormente, na lei da reforma, nos itens de 6 a 12 são apresentados números que demonstram que o sistema de ensino brasileiro não vem cumprindo o seu papel de socializar o conhecimento à população, expondo a situação dos jovens em relação à educação:

> Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. [...] a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. (BRASIL, 2016).

Nossa crítica à (contra)reforma do ensino médio, de certo modo imposta aos estudantes, pais e profissionais da educação, é quanto ao seu caráter conservador, visto que se fundamenta no imediatismo e na diferen-

ciação da formação de acordo com a classe social. Para justificarmos a tendência conservadora por nós identificada, apresentaremos alguns pontos das mudanças legais que indicam a perspectiva de efetivar na prática uma educação dual, visando preparar jovens da classe trabalhadora para assumir precocemente empregos desvalorizados ou trabalhos *precarizados*, restringindo, a partir de argumentos pragmáticos, o acesso aos saberes elaborados a um número limitado de adolescentes, tendo a orientação, evidentemente não declarada, de perpetuar a condição de formação escolar diferenciada para segmentos econômicos distintos da população.

Pretendemos afirmar que a educação que se vislumbra com a chamada reforma é a da formação unilateral, apesar dos argumentos persuasivos que indiquem o contrário, visto que a proposta dos itinerários representa justamente a ideia tão disseminada de educar para determinados perfis de pessoa, sendo uma versão mal disfarçada do argumento empresarial da pessoa certa para o lugar certo. A (contra)reforma do ensino médio não possibilita ao estudante a formação multilateral que teria como horizonte a formação da pessoa da *práxis,* visto que o teor das mudanças encontra-se na desvalorização da teoria em relação à prática ou a *secundarização* dos conhecimentos sistematizadas em relação ao *praticismo* cotidiano.

A posição que defenderemos não se fundamenta, analiticamente, ao que se explicita estritamente na lei ou nas argumentações para implementá-la, mas, fundamentalmente, na conjuntura política e econômica em que as medidas foram tomadas. O momento histórico em que as ditas reformas da sociedade vêm ocorrendo encontra-se no contexto das medidas capitalistas para garantir sua manutenção em meio a uma crise estrutural, ou seja, no contexto de ações que visam aprofundar a exploração do trabalhador com o sentido de manter as taxas de lucro do grande capital em níveis vantajosos (MÉSZÁROS, 2003).

As crises econômicas ocorrendo em espaços cada vez mais curtos revelam a um espectro maior da população o lado mais desumano desse modo de produção, e aquelas *reformas* que garantiam que o estado atuasse para minimizar danos da desigualdade brutal desse modo de vida começam a ser desmanteladas com as políticas neoliberais. O estado de bem-estar social deixa de ser referência para os chamados países capitalistas periféricos

como o Brasil, e a selvageria capitalista se aprofunda sob o argumento do livre mercado.

Nesse sentido, parece-nos haver precisão na nomenclatura *contrarreforma do ensino médio*, uma vez que o movimento geral dessa política é o de desobrigar cada vez mais o estado com as questões da educação, seja pelo fortalecimento das empresas que mercantilizam a educação, seja pelas questionáveis parcerias público-privado. O argumento de fundo dessa mudança no ensino médio é o de que cada indivíduo é o responsável pela sua educação, cujo resultado ótimo seria o de qualificar as pessoas para se ajustarem ao mercado de trabalho como mão de obra dócil e com competências para se desenvolverem no próprio processo de exploração do trabalho.

O governo Temer que gestou a chamada reforma do ensino médio é o mesmo que utilizou recursos questionáveis para aprovar a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como *teto do fim do mundo*, que limita gastos de educação, saúde e assistência social nos 20 anos subsequentes a sua aprovação aos limites da inflação, trazendo como consequência a redução brutal de investimentos nestas áreas, representando uma desvinculação da utilização de recursos até então garantidos por lei. Nesse mesmo contexto, aprovou a lei 13.429/17, que permite a *terceirização* irrestrita do trabalho mesmo com os indicativos de pesquisas que demonstram que os *terceirizados* trabalham por mais tempo, ganham menos e se acidentam mais, oficializando a precarização das relações de trabalho. Esse grupo político conseguiu aprovar uma reforma trabalhista em que os assalariados perdem direitos que os protegiam da superexploração e, para piorar, acenou para mudanças legais que afrouxam as possibilidades de fiscalização do trabalho que inibiam as condições laborais análogas às dos escravos.

Nesta conjuntura política em que se procura controlar inclusive os conteúdos ensinados, como ocorre nas propostas da *escola sem partido* (SPERANDIO; MUNIZ, 2017), parece-nos evidente que a reforma projetada na lei não se caracterizaria como um "oásis" de humanidade na aridez do deserto de medidas governamentais que castigam os trabalhadores. O projeto de (contra) reforma do ensino médio tem uma posição de classe claramente definida, tomando partido e sendo sustentada politicamente pelo grande capital, cuja "consciência" se resume a expandir a sociedade

capitalista a qualquer custo. Portanto, ao refletirmos sobre as propostas expressas na lei 13.415, devemos considerar o que está explícito no texto da lei e o que se omite, comparando a orientação legal com a realidade de uma sociedade marcada pela desigualdade no modo de existir.

Feitas essas considerações, podemos assumir que nossa posição analítica da (contra)reforma do ensino médio toma como referência a unidade contraditória trabalho–educação, tendo como panorama que a educação e as medidas relacionadas a ela somente podem ser refletidas de modo concreto no contexto da luta de classes e na especificidade da formação social capitalista. Parece-nos evidente que transformações na base produtiva da sociedade, que, no caso, aprofundam a exploração dos trabalhadores, vêm acompanhadas de ajustes na dimensão superestrutural da sociedade.

Nosso exame da reforma do ensino médio sustenta-se na perspectiva de que existe interesse dos grupos hegemônicos em formar a força de trabalho para o contexto de desemprego e de subemprego, portanto, a projeção pragmática para a educação do ponto de vista do capital é formar poucas pessoas para os trabalhos mais estáveis e que necessitam de maior acesso ao conhecimento, cooperando proativamente com o capital, um grupo maior dos chamados colaboradores de visão empreendedora, que seriam utilizados pelas empresas terceirizadas ao sabor dos ventos do mercado, e um batalhão de pessoas que necessitam fundamentalmente "aprender a conviver juntos" (DELORS, 2003) ou serem educados para a paz, tendo como perspectiva a formação para a conformação ao existente – um cotidiano de violência extremada de um capitalismo em guerra pelo lucro contra a população empobrecida.

A (contra)reforma do ensino médio é um capítulo da política de estado que segue o princípio de legitimar as diferenças de acesso ao conhecimento e de justificar as desigualdades de oportunidades e condições de vida pelos aspectos subjetivos e individuais. Sua filosofia é a da supervalorização da subjetividade e do individualismo e a omissão da realidade de uma sociedade marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

A psicologia Histórico-Cultural e a formação da pessoa: a primeira juventude

Refletir sobre a política educacional em questão pode ser realizado por diversas perspectivas, visto que a prática educativa possui grande complexidade por se tratar de uma relação que envolve os *conteúdos* a serem ensinados, as *formas* de ensino e o destinatário da educação ou *sujeito* do processo educativo (MARTINS, 2013). A lei 13.415/17 determina uma reorganização do ensino médio que articula medidas que interferem em todas essas dimensões. Apesar de não ser possível fugir desta unidade para analisar a lei, nos limitaremos nesta comunicação a apresentar alguns apontamentos na articulação com o desenvolvimento psíquico do sujeito do processo educativo, ou seja, as pessoas destinatárias do processo educativo no momento do ensino médio.

Como já adiantamos na introdução, discutiremos o processo de desenvolvimento psíquico sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, considerando os desafios formativos da pessoa a partir das determinações da educação escolar, destacando o momento da adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos). Nessa teoria, a *atividade* (LEONTIEV, 1978) é categoria fundamental para a compreensão científica da formação psíquica, visto que a partir dela é possível depreender os processos advindos da relação do indivíduo com a sociedade no dinâmico e complexo processo de formação da pessoa.

A *atividade* é a mediação na relação concreta entre um ser humano e a sociedade de que ele participa, portanto, é uma categoria abrangente que destaca a presença em uma mesma relação do indivíduo ativo no mundo e da própria sociedade na concretude de suas instituições sociais. Nesta teorização, a *atividade* não se reduziria aos acontecimentos externos ao sujeito, mas seria um processo em que se dinamiza a *dialeticidade* dos processos objetivos-subjetivos/externos-internos. Considerar então a formação da pessoa a partir de suas relações com a realidade social se articula com a tarefa de compreender como a *atividade* de que ela participa se desenvolve, visto que este processo coloca o indivíduo frente a novos desafios e a novas possibilidades de existência, de modo que a atividade social desafiadora ao indivíduo é ao mesmo tempo atividade da pessoa no mundo.

O princípio geral da formação da pessoa é o de que as relações interpessoais consubstanciadas na atividade social se transformam em relações intrapessoais, a pressupor atividades internas ao sujeito. Ao tomar a unidade contraditória das dimensões *interpessoais-intrapessoais*, considera-se o processo dialético de codeterminação entre os polos dialéticos, sem deixar de reconhecer a primariedade das relações sociais em suas determinações estruturais e culturais na formação da pessoa. O desafio no processo de desenvolvimento psíquico é o da formação da relação consciente do mundo e de si no mundo a partir das conquistas históricas objetivadas na realidade, tendo como orientação a efetivação da *práxis*, ou seja, da atividade ciente de si e mediada pelos conhecimentos organizados em sistemas teóricos.

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, a determinação da educação e do ensino são aspectos fundamentais para a humanização dos indivíduos, visto que a pessoa não se desenvolve de modo independente da sociedade e das relações sociais, mas pelo contrário, se forma a partir das relações sociais concretas objetivadas em um dado momento histórico, mesmo que em certas formações sociais este processo ocorra como resistência à própria sociedade alienante.

Avançando na teorização sobre a relação entre a *atividade* e a formação da personalidade, pesquisadores soviéticos reconheceram que, em determinados momentos da existência, dentre as diversas atividades de que uma pessoa participa, existe uma atividade que se destaca na mobilização do psiquismo, guiando a psique para formas mais complexas de relação com a realidade (LEONTIEV, 1978). Em meio às atividades de que a pessoa participa, aquela que impulsiona a formação do psiquismo é denominada *atividade dominante,* visto se destacar em determinados momentos no longo processo de formação da relação consciente da pessoa com o mundo.

Leontiev, ao propor a conceituação da *atividade dominante* ou *atividade guia,* como se tem convencionado tratá-la no Brasil, observa que, apesar de esta atividade estar em relevo no desenvolvimento psíquico da pessoa, ela não é necessariamente a que ocorre com maior frequência na vida do indivíduo; como também não é a única, pois que é uma atividade entre outras a ela articuladas. Um exemplo de atividade dominante advém

do *drama* do indivíduo no primeiro ano de vida, pois sua existência é tomada pela contradição entre a impossibilidade de comunicação verbal e a extrema dependência social do indivíduo humano, tendo na atividade de *comunicação emocional direta* a impulsionadora de novas conquistas psíquicas ao bebê.

Coerente com o materialismo histórico dialético, o desenvolvimento psíquico é compreendido como um longo processo cujo horizonte é a relação consciente com a realidade e que se mobiliza por contradições internas que promovem transformações qualitativas as quais revolucionam a vinculação do indivíduo com a realidade (ELKONIN, 1987). Portanto, entende-se a formação psíquica como advinda da relação da pessoa com os conteúdos históricos, tomando como decisiva a apropriação da riqueza humana no processo de sua humanização.

A partir desses princípios, Elkonin propõe um sistema teórico sobre a periodização do desenvolvimento humano, identificando as características gerais desse processo e os momentos particulares e críticos das transformações da relação do indivíduo com a realidade. Fundamentado no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa se articula com o desenvolvimento histórico da sociedade, reconhece que as características definidoras dos períodos de formação da pessoa não se explicam exclusivamente pela história individual e pelas regularidades ontogenéticas, mas, fundamentalmente, pelo desenvolvimento do sistema produtivo e a consequente *complexificação* das relações sociais daí advindas. Parte-se do princípio metodológico de que a consciência desenvolvida é o elemento organizador do sistema compreensivo do psiquismo, portanto a relação consciente com o mundo e a atividade consciente de si é explicativa dos momentos anteriores e menos complexos a esta forma de vínculo com o real, tomando a *práxis* como referência ao processo formativo da pessoa.

Elkonin (1987) propõe então que a formação da pessoa se organiza em três épocas que são anteriores à da idade adulta: a *primeira infância* (0-3), *infância* (3-10) e *adolescência* (10-17). Cada uma das épocas se encontraria subdivida em períodos: *primeiro ano de vida* (0-1), *primeira infância* (1-3), *idade pré-escolar* (3-6), *idade escolar* (6-10), *adolescência inicial* (10-14) e *adolescência* (14-17). A cada época corresponde uma *atividade dominante ou atividade guia* que se destacaria em relação às demais,

levando-se em consideração a formação do psiquismo, quais sejam respectivamente: at*ividade emocional direta*, a*tividade objetal manipulat*ória, atividade de jogos de papé*is, atividade de estudos, comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional de estudo.*

Não nos deteremos nas características de cada uma delas em virtude do tema da mesa, mas nos ocuparemos da adolescência, realizando algumas ponderações sobre a relação da adolescência com a vida adulta, pois o *drama* da adolescência diz respeito à necessidade de efetivação de uma vida independente em condições em que a atividade produtiva demanda um longo processo de formação, e a dependência em relação aos adultos é uma condição a ser superada.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural indicam que a complexidade da vida adulta dificulta identificar a atividade mais complexa orientadora na formação do psiquismo individual, complicando a tarefa de identificar uma atividade guia que impulsionaria o processo de personalização (TOLSTJ, 1989). Nas circunstâncias atuais, nos arriscamos a afirmar que o jovem, a partir dos 18 anos de idade, teria a tarefa de efetivar no mundo uma *práxis* consciente das contradições advindas da relação entre capital e trabalho, posicionando-se na luta entre classes sociais. Apontamos em reflexão anterior, como hipótese de trabalho, que, na juventude adulta e nas condições históricas atuais, o desenvolvimento psíquico determina-se pela dialética entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva ou trabalho,* destacando que a dominância de uma destas atividades na existência desse jovem adulto decorre da posição que ele ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Adiantamos que essa observação também é decisiva para o momento da adolescência, visto que a formação da pessoa é produzida nas relações sociais em cenário da luta de classes, não sendo possível analisar essa época como uma adolescência em geral, sem considerar as contradições da realidade e as particularidades que produzem *adolescências* nas formações sociais marcadas pela desigualdade brutal nas condições de vida.

A atividade que guiaria o desenvolvimento na primeira juventude seria *a atividade profissional de estudo*. No entanto, não temos dúvidas de que as condições concretas de vida da adolescência brasileira determinam

a antecipação da relação do adolescente com a atividade produtiva nas condições de alienação e que, portanto, essa situação constrói obstáculos à formação de vínculos mais complexos com a realidade, posto que a simplificação na atividade signifique ausência de desafios que mobilizam o desenvolvimento psíquico. O adolescente é levado a se vincular com o trabalho na particularidade da sociedade capitalista cuja estruturação se efetiva de modo a alienar o trabalhador do conhecimento e a restringir seu acesso ao conhecimento ao estritamente necessário para a produção de valor.

Realizadas estas ponderações, podemos afirmar que a adolescência ou primeira juventude (entre 15 e 17 anos) se desenvolve, por um lado, pela unidade dialética entre a *adolescência inicial* e a *adolescência* propriamente dita e, por outro, pela relação entre a *adolescência* e a *idade adulta,* cuja *atividade produtiva* desempenha papel fundamental na estruturação da existência. Em síntese, o momento que se particulariza como primeira juventude possui um passado que engendrou os desafios da idade e uma perspectiva futura em que se projeta um novo modo de ser no mundo. Portanto, não é por acaso que a construção de projetos de vida e de existência se torna aspecto decisivo na vida do jovem. O adolescente entre 15 e 17 anos não se guia pela atividade produtiva visto não ser o momento de estar imerso nela, mas pelo estudo orientado à preparação da relação produtiva com a realidade, vinculando-se a ela a partir do processo de apropriação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos. Nessa lógica de formação seriam esses os conteúdos da *atividade profissional de estudos.*

A época da adolescência é um momento de viragem no qual a infância vai sendo superada em direção à idade adulta, portanto, ela não é considerada uma época de maturidade, pois é compreendida como processo social no qual as relações promovem a transição nesse sentido. Nesse momento há a incipiência da atividade *consciente de si* que funcionaria pela intencionalidade e pela liberdade de ação na medida em que avança a formação da compreensão dos determinantes que complexificam suas possibilidades de existência, permitindo a sistematização de problemas humanos que extrapolam a particularidade individual.

A época de transição transcorre inicialmente a partir da *atividade de comunicação íntima pessoal (10-14),* em que os adolescentes se voltam para os seus coetâneos com o intuito de compreender o mundo adulto, seus

motivos e as normas dos relacionamentos humanos. Buscam suprir necessidades emocionais que os situem no mundo, sendo que o elemento da realidade que se destaca ao adolescente em suas observações são as relações sociais, pois se atentam aos modelos adultos que passam a desempenhar papel central na formação do posicionamento do adolescente em relação ao mundo. A atividade de estudos continua cumprindo papel decisivo na organização da vida adolescente, mas nesse momento, em virtude da maior liberdade e complexificação do mundo de que participa, o adolescente se reorganiza a partir da reflexão crítica sobre a atitude do adulto, reconhecendo sua ética organizadora de vinculação com a realidade.

Em articulação com a adolescência inicial está a adolescência propriamente dita, sendo a *atividade profissional de estudo* o guia do desenvolvimento psíquico no jovem. Neste momento, encontra-se em evidência a vinculação com os objetos sociais da realidade e o modo socialmente desenvolvido de ação com os fenômenos e objetos produzidos. Toma-se como desafio compreender os sistemas de ações envolvidos nas soluções de problemas permitindo a formação das capacidades operacionais e técnicas implicadas com a dimensão cognoscitiva. A época da adolescência, de acordo com Elkonin (1987), é compreendida pela unidade entre a esfera motivacional, ligada a aspectos afetivo-emocionais inerentes à *comunicação íntima pessoal* e a esfera cognoscitiva da *atividade profissional de estudos*. Reconhece-se que a unidade entre as esferas afetivo-motivacionais e cognoscitivas existe em ambos os períodos da adolescência, o que se atenta é para a dominância de uma destas esferas em decorrência da atividade do adolescente e do momento de sua existência.

Nesse processo, releva-se o fato de que a atividade de estudo profissionalizante caracteriza-se como um momento de esforço social e coletivo que permite a apropriação pelo jovem da história de vínculos do ser humano com determinados objetos da realidade que são fundamentais para torná-lo *contemporâneo* de seu tempo histórico. Trata-se dos conteúdos que são sistematizados curricularmente em disciplinas de estudo. Assim, a implicação desses conteúdos com a prática é elemento decisivo, pois a prática contém as dimensões conceituais de várias áreas do saber em articulação, permitindo a superação de possíveis fragmentações advindas da organização didática anteriores a esse momento da formação. Em suma, em nossa

interpretação, para que *a atividade profissional de estudo* se constitua como guia do desenvolvimento psíquico é necessário que a relação com a prática profissional seja um meio ou uma ação didática que permita a apropriação conceitual visando à formação do pensamento teórico no jovem.

O pensamento teórico seria o fundamento da formação da pessoa, um vez que essa forma de vínculo com a realidade tem como orientação não somente a compreensão dos fenômenos pela descrição, diferenciação e classificação da realidade, mas também se organiza pela apreensão do movimento dos fenômenos, considerando sua história, suas contradições e possibilidades de transformação. O pensamento teórico se caracteriza pelo pensar metódico que visa não apenas a compreensão da realidade, mas superá-la pela atividade criativa. Essa forma histórica de vínculo com o real se articula com a produção da cultura, sendo que toma como objeto do conhecer as tendências contraditórias da realidade, visando a sua superação, tomando partido consciente sobre qual motivo da interferência no mundo. Esses princípios do pensamento teórico dizem respeito às diversas esferas de atuação humana, implicando relação com conquistas artísticas, científicas e filosóficas, incluindo os problemas éticos-políticos.

Esta breve digressão nos indica que a formação para essa forma de pensamento implica a incorporação radical dos recursos históricos que são os recursos do pensar da pessoa. O pensamento sobre algo exige a apropriação dos conhecimentos conquistados historicamente sobre o objeto que se pensa. Portanto, o pensamento teórico não se realiza independentemente de conteúdos sistematizados pelo ser humano e eles não se encontram explícitos na imediaticidade das demandas cotidianas. A ação institucional da escola tem a tarefa de superar o pragmatismo das ações em si em direção ao pensamento que se sabe, ou seja, em direção à *autoconsciência*.

Em um trabalho fundamental sobre adolescência na perspectiva histórico-cultural, Anjos (2017) afirma que a *autoconsciência* é a última e superior transformação no adolescente, que ocorre desde que o jovem participe de atividades que a promovam. Trata-se da consciência da consciência, na qual se compreende a personalidade no complexo sistema de relações sociais, formando-se para o desafio da liberdade e da intencionalidade na conduta. Esta compreensão do "eu" na perspectiva materialista histórica não se encontra no interior do indivíduo, mas em sua existência

relacional, ou seja, na objetividade das relações sociais concretas. Ao referir-se à autoconsciência, o autor lembra a citação de Lênin que trata da diferença qualitativa da consciência do "eu" de um escravo e a consciência de um escravo que se rebelou, mostrando que o conceito de *autoconsciência* não pode ser confundido com as posições liberais e individualistas que abordam esse mesmo problema de modo idealista.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural afirma que a *autoconsciência* é um dos resultados da transição adolescente e não ponto de partida da adolescência, mesmo se considerarmos a juventude inicial, visto tratar-se da *consciência social* transladada para a pessoa, funcionando para decifrar o mundo. Essa conquista não ocorreria naturalmente já que ela decorre de um complexo sistema de atividades que envolvem as relações do adolescente com seus coetâneos, suas vinculações com os modelos adultos produzidos socialmente – modelos de funcionamento social que no capitalismo são tão antagônicos quanto as visões de mundo articuladas à luta entre capital e trabalho – e a qualidade dos conteúdos culturais a que o adolescente tem acesso.

A formação da pessoa para superação do espontâneo na produção de um quadro do mundo em direção ao momento autoconsciente tem, na adolescência, uma etapa de transição, de movimento, na qual se produziriam as bases para a atuação *práxica*. O sistema escolar permitiria, a partir da organização de suas atividades, a superação da vinculação com o mundo em que o adolescente é atraído por demandas fragmentadas e inconstantes em direção a interesses conscientes e superiores que o implicariam com o conhecimento científico, com a fruição estética e com a filosofia, tendo como horizonte a superação da vida alienada.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o motivo fundamental da *atividade profissional de estudo* é a preparação para o futuro. No entanto, se observarmos que hegemonicamente a prática educativa se efetiva como recurso de conformação à realidade alienada, podemos perceber que o motivo concreto da atividade educativa se efetiva como conservação do presente fragmentado sob o argumento de futuro – aquele que nunca chega para a classe trabalhadora. Essa condição conservadora pode ser instrumentalizada pelo argumento da possível realização de projetos de vida individualistas, descontextualizados e inviáveis, visto que desconsideram

as demandas concretas dos estudantes, aprisionando-os em um círculo vicioso de atendimento de demandas de mercado que os impossibilita de avançar na superação de sua particularidade (HELLER, 1970).

A *atividade profissional de estudo* como atividade dominante da juventude inicial articula-se com o princípio da educação politécnica, ou seja, daquela que vislumbra a formação *omnilateral* do conjunto dos seres humanos. Portanto, trata-se de uma educação avessa às especializações precoces, sendo que a formação para o trabalho que lide de fato com os problemas concretos da humanidade necessita de apreensão radical dos saberes conquistados para que a pessoa se expresse coletivamente. Formar para o trabalho produtivo não é o mesmo que formar para a pobreza do mercado de trabalho e para o *produtivismo*, já que a sociedade das mercadorias produz desumanidade e a lógica do mercado, diferenciações nos modos de vida, eliminando de seu espectro de preocupações os que não lhe são úteis.

A escola média atual está longe de permitir a formação *omnilateral* para o conjunto dos seus integrantes, no entanto, a (contra)reforma do ensino médio, marcada pelo tecnicismo na educação, não apresenta novidades que permitam ao jovem se apropriar dos saberes, porque se organiza justamente pela lógica da diferenciação e pelo rebaixamento das exigências ao adolescente.

A (contra) reforma do ensino médio e a alienação do estudante

Como já pôde ficar explícito, ao refletirmos sobre o processo formativo da juventude inicial, considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que as medidas da lei 13.415/17 não podem contribuir para a superação dos reais problemas do ensino médio e, pelo contrário, tende a aprofundá-los. Nossa tese é a de que a (contra) reforma traz como consequência a ampliação do afastamento das camadas populares do acesso ao conhecimento metódico que possibilitaria a formação massiva de pessoas conscientes de si no mundo, a partir do pensamento teórico, intensificando as formas de controle social e de formação empobrecida para a maioria absoluta dos filhos da classe trabalhadora.

Em material produzido pelo grupo de trabalho de educação do ANDES (2017), os autores revelam o conflito permanente no ensino médio entre formar os jovens para o acesso à universidade, para uma camada dirigente do país, ou formar tecnicamente os jovens da classe trabalhadora para assumir postos de trabalho e gerar mais valia na cadeia produtiva. Indicam que, na educação brasileira, as tensões entre as propostas de formação humana unitária e a de concepção dualista de classe são recorrentes e apresentam o histórico deste conflito, reconhecendo que interesses antagônicos movimentam as proposituras legais na educação.

Dentre outras análises, denunciam a similaridade da proposta em foco com a lei 5.692/71 da época do regime civil militar, em que se propunha a profissionalização compulsória no segundo grau. Mesmo que essa experiência histórica tenha demonstrado que a classe trabalhadora pressiona o estado para que seus filhos tenham acesso ao conhecimento e frequentem a universidade, a lei de 2017 mantém a mesma perspectiva de semiformação para as classes populares, e o princípio da formação diferenciada e unilateral continua seduzindo representantes dos grupos econômicos hegemônicos.

Portanto, o conteúdo da reforma não apresenta inovação de princípios, pois projeta ao jovem da classe trabalhadora a restrição de acesso ao conhecimento dentro da escola, visto que a especialização técnica no ensino médio acaba por não formar solidamente para o trabalho e limita as possibilidades de o adolescente dar continuidade aos estudos pelo estrangulamento seletivo do vestibular. Na prática, a escola não formaria para a técnica como é apregoada pelos defensores da proposta, e sim para o tecnicismo do conhecimento superficial e operacional. Digno de atenção é que na lei, ao tratar das áreas de conhecimento, utilizam-se nomenclaturas que revelam a supervalorização dos aspectos técnicos, quais sejam: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais *aplicadas.* A ênfase na tecnologia e na aplicabilidade direta demonstra tratar-se de uma perspectiva de educação cuja orientação é o controle e a direção das atividades do corpo escolar, cujas ações podem ser programadas a partir de recursos alheios às relações sociais escolares.

Na aparência, a lei do ensino médio até indicaria maior acesso ao conhecimento, dado que propõe o aumento da carga horária para o estudante. Assim, defensores da medida argumentam que o aumento progressivo do tempo de escola representaria um progresso na vinculação dos estudantes com os conhecimentos.

> § 1º. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017)

Em que pese a importância do tempo de educação sistemática para a formação da pessoa, estamos tratando dos problemas educacionais em uma conjuntura de restrição de acesso ao conhecimento por dentro da escola, como denunciam os autores da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2000). Essa tendência pode ser verificada na sequência das proposições legais em que é possível identificar como se pretende operacionalizar a tarefa de seleção e exclusão das classes populares.

Inicialmente, poderíamos recorrer à constatação de que a proposta de aumento de tempo de escola é projetada sem as devidas condições estruturais de realização de uma prática pedagógica consistente, dado que a reforma está associada à redução dos gastos com educação para os próximos 20 anos, como estabelece a já citada lei do teto dos gastos. Os indícios são de que a preocupação com a qualidade não poderá ser materializada em práticas que vislumbrem superar as condições estruturais de miséria da maioria de nossas escolas.

Para nos restringirmos ao texto da lei, destacamos o parágrafo 6º. do artigo 36, que trata dos itinerários formativos, para deduzirmos como o tempo do estudante poderá ser utilizado para aquelas instituições cujo arranjo curricular ofertar a formação técnica e profissional:

> § 6. 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; I- a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação

> para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

No parágrafo, fica claro que o aumento da carga curricular tende a ocorrer inclusive fora do ambiente escolar, o que não seria um problema se a programação das atividades externas fosse recurso para a apropriação científica e cultural. No entanto, a lei deixa aberta a perspectiva de que os estudantes iniciem o processo de conformação ao setor produtivo muito precocemente na sua existência, ou seja, na adolescência. Se considerarmos que, apesar do discurso do trabalho flexível e da suposta superação da fragmentação do trabalho e de que, nas empresas de modelos toyotistas, a produção permanece estruturada pela exploração do trabalhador e pela divisão rígida entre planejamento e execução, temos de reconhecer que as vivências práticas de trabalho do jovem tendem a ser uma experiência de adequação à condição de alienação no trabalho.

Os conhecimentos com que se implicaria seriam apenas aqueles necessários para operar tecnicamente em algumas parcelas do trabalho e sem a dimensão de totalidade. Além dessa possibilidade, o jovem adolescente seria gradativamente incluído na poderosa ideologia da colaboração entre classes sociais, tendo acesso aos princípios e objetivos das empresas que tão bem manipulam os "colaboradores" em seus cursos motivacionais. No caso, buscando captar a subjetividade adolescente, inicia-se o processo de interiorização das chamadas "missões" da empresa e selecionam-se os considerados mais aptos para as funções laborais.

Na conjuntura de aprofundamento da "liberdade" das empresas em superexplorar trabalhadores via descompromisso estatal com a fiscalização, não seria extraordinário que um conjunto de estudantes doasse o seu tempo de escolarização para produção de valor ou mesmo para realizar serviços em empresas menores sob a imposição de demandas curriculares. Assim, efetivar-se-ia uma situação em que as questões de apropriação do conhecimento ficam secundarizadas em relação à emergência de resultados no trabalho. O convencimento social para uma exploração tão descabida, pois não há possibilidade de remuneração do estudante enquanto trabalhador, seria "jogar" com a perspectiva de contratação daqueles que se destacarem na atividade laboral. Desse modo, o pseudossucesso de alguns

seria congratulado com um contrato de exploração oficial em detrimento da maioria descartável, que não seria necessária, até porque novas turmas de estudantes ingressarão para dar cabo de parte da demanda de trabalho.

Parece claro que o aumento da carga horária não se identifica com a educação de qualidade, visto que é fundamental considerar o conteúdo que estaria mediando as relações escolares, pois se não houver vinculação sistemática do estudante com conhecimentos sistematizados, a educação perde o sentido de formar para a emancipação e liberdade.

Lembremos que essa mesma lei permite que profissionais sem formação pedagógica lidem com aqueles adolescentes que frequentam o arranjo curricular para formação técnica e profissional. Este "professor" que se formou no trabalho e possui *notório saber* técnico, que não conhece a pedagogia e muito menos a didática, será o mediador da relação do estudante com os conhecimentos técnicos. Provavelmente, ministrará cursos ao mesmo tempo em que aprende a docência, tendendo a avançar no processo de ensino pelo método da tentativa e erro. Nesse processo, nos indagamos sobre quantas turmas conviverão com mais erros do que acertos. A depender do acaso, no futuro, estudantes poderão se beneficiar da experiência acumulada. Oficializa-se o amadorismo na educação para o segmento específico de estudante que seguir o arranjo de formação técnica e profissional.

A lei indica ainda outra maneira de lidar com o aumento da carga horária orientando-se pelos moldes das empresas de educação e explicitando mais uma vez o teor tecnicista da proposta:

> § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação. (BRASIL, 2017).

Abre-se possibilidade de que uma parte da educação do adolescente ocorra de modo não presencial. Não se pode negar a coerência interna da proposta, visto que, se a intenção é formar o adolescente para a estreiteza da técnica isolada, nada mais ajustado que formá-lo a partir do tecnicismo, utilizando os recursos disponíveis no mercado. Assim, a prática

educativa é assaltada por uma concepção pedagógica, datada do início do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que deposita na tecnologia os ideais salvacionistas da sociedade pela educação, secundarizando tanto o estudante que teria que se adequar ao ensino programado, quanto o professor que sai de cena, sujeitando-se ao apostilamento e à programação digital que permitiriam ao estudante aprender sem esforço.

O debate sobre a educação à distância é complexo e até quando voltado para o ensino superior é polêmico. Mesmo os defensores de sua utilização afirmam que a educação à distância, para ser efetivada com qualidade, é mais custosa do que a educação presencial. Os críticos reconhecem a importância dos recursos técnicos para a educação, mas defendem que o complexo sistema de relações sociais que permitem a apropriação dos conhecimentos científicos não pode ser substituído pela tecnologia. Defendem o princípio de que para a formação inicial (graduação) não seria recomendável o ensino à distância, admitindo que esta forma de educação possa ser adequada e benéfica para aqueles que já possuem autonomia de estudos, mas que esta não é a condição da maioria dos estudantes que iniciam a graduação, situação que pode ser confirmada pelos elevados índices de evasão nesta modalidade de ensino.

Aprovar uma lei que abre a possibilidade da educação à distância para o ensino médio não nos parece responsável. Não ocorreu debate algum sobre o tema, demonstrando que a forma de aprovação da lei foi aligeirada, impositiva e visa atender aos interesses de parcelas restritas da sociedade. Isto inclui aqueles que poderão comercializar a educação com o estado. No conjunto da proposta não há indicação de compromisso com a formação de qualidade para o conjunto dos estudantes, uma vez que o princípio não declarado se fundamenta na visão neoliberal de que cada pessoa é a responsável por seu processo educativo. A abertura à prática de educação à distância poderia ter sido motivada pela racionalização de custos, uma vez que, sem compromisso com a qualidade, poderia racionalizar despesas, mas parece-nos que, para além desse questionável objetivo, o que mobilizou tal abertura foram as prováveis parcerias com os poderosos sistemas de ensino já estabelecidos. Na prática ocorre a almejada abertura de mercado do ensino médio, na situação em que "educadores" mercantis se

relacionam com o estado como com um forte "cliente" que poderá gerar lucros para suas empresas de ensino.

No parágrafo 8. do artigo 36 da lei essa tônica mercantil aparece mais uma vez:

> A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

A política lobista sobre o Estado produziu resultados na chamada (contra)reforma do ensino médio, pois os interesses empresariais estão representados em vários aspectos, seja pela abertura de mercado para um segmento da população que não teria condições de custear estudos privados, seja pela utilização e conformação da força de trabalho às circunstâncias da precarização das relações de trabalho. Em síntese, o aumento da carga horária poderá ser viabilizado pela presença do estudante no setor produtivo e pela ausência de relações sociais escolares provocada pela modalidade de educação à distância prevista na composição curricular.

A formação diferenciada para classes sociais distintas seria, então, concretizada pelo argumento do currículo flexível ou mesmo personalizado. Os itinerários formativos estão explicitados no artigo 36:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A lei se organiza pelo princípio da formação diferenciada e conformativa, visto que parece ter sido produzida em cenário de igualdade de oportunidades e de liberdade de escolhas para uma população harmoniosa e colaborativa. A omissão da luta de classes no espectro da normativa lhe dá coerência, pois lida com os arranjos curriculares diferenciados de acordo com a relevância para o contexto local. As diferenças não explicitam o

antagonismo de classe, pois se referem a aspectos secundários, efeitos da cultura regional, e não resultado da brutal desigualdade econômica na qual a prática educativa se efetiva.

Coerente com a lógica mercantil, o ensino médio passa a se organizar ainda mais como um esquema institucional de selecionar pessoas. Para as raras instituições que ofertarem mais de um itinerário formativo ocorreria o processo de seleção e diferenciação no interior da escola, naquilo que já denominamos especialização precoce, em que o adolescente "escolheria" o percurso atraído pelas condições imediatas, visto que se encontra em processo de formação da *autoconsciência.* Para as instituições que ofertarem apenas um itinerário formativo, o jovem estudante teria que realizar compulsoriamente a vida a partir do arranjo curricular ofertado, dificultando inclusive o discurso da escolha individual tão apregoado nas propagandas em defesa da (contra)reforma.

Portanto, a par da possibilidade de formação diferenciada no interior das próprias escolas que ofertam mais de um itinerário, a lei pressupõe a diferenciação entre as instituições escolares, pois que não existe a obrigatoriedade de se ofertar mais de um arranjo curricular. Assim, haverá escolas que ofertarão possibilidade de escolha e as que não o farão. A situação que se vislumbra é a do aprofundamento do dualismo educacional, porque as condições concretas levarão as instituições destinadas ao segmento mais empobrecido da população a "escolher" não apenas um itinerário, mas o arranjo de *formação técnica profissional.* Aos que têm pouco se oferta o mínimo, deslocando a responsabilidade para a pessoa do adolescente. Possibilidades formativas variadas apenas para as instituições com maior prestígio ou que forem escolhidas como modelos dessa política educacional.

Na conjuntura de luta e disputa entre as instituições para serem aquela de referência, a individualização do problema se operacionaliza pelo discurso da produção de projetos de vida pelo adolescente como se o essencial fosse a decisão subjetiva. Os projetos de vida são abordados na discussão de modo deslocado da reflexão sobre projeto de sociedade, logo o espaço "asséptico" da escola seria para trabalhar a técnica e não os problemas sociais e políticos. Evidentemente que os próprios estudantes mais premidos pelas dificuldades econômicas são levados por pressões familiares

e carências pessoais a recorrer ao canto da sereia do estudo profissionalizante, que, na lei, se identifica com a formação unilateral e parcelada.

A lei 13.415/17 não torna compulsório o ensino profissionalizante no ensino médio, mas as condições concretas realizarão esta tarefa, constrangendo o adolescente jovem a frequentar a escola sem ter acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico. Os itinerários formativos e o pseudorrespeito às diferenças individuais se traduz, mais uma vez, na formação aligeirada para os pobres e na formação desinteressada para os remediados em concorrência. A formação unilateral é a tônica de todos os itinerários contidos na normativa do ensino médio, mas aprofunda-se o processo conformativo no caso do arranjo técnico profissional que os setores mais empobrecidos da população são premidos a frequentar.

Considerações finais

Para encerrar estes apontamentos sobre tema tão complexo, gostaria de indicar que a Psicologia Histórico-Cultural, ao discutir a adolescência e particularmente a primeira juventude, demonstra que as mudanças no ensino médio normatizadas tendem a organizar relações sociais no espaço educativo que atuam no sentido inverso ao desenvolvimento *omnilateral* e à formação da relação consciente e crítica da pessoa com a realidade. Em que pese algumas palavras expressas na lei e, em sua defesa, se assemelhem às utilizadas no sistema teórico da Psicologia Histórico-Cultural, como a *atividade profissional de estudo* ou projeto de futuro, conceitualmente elas não se assemelham, uma vez que partem de visões de mundo antagônicas, diferenciando-se em várias dimensões, tais como na compreensão epistemológica, na prática política e, inclusive, na compreensão pedagógica em que se sustentam.

Não foi possível avançar na reflexão dos limites da lei a partir das argumentações da ciência psicológica em questão, mas fica evidente que a criação de obstáculos à vinculação com o conhecimento não poderá proporcionar desenvolvimento pleno da pessoa. Podemos afirmar que a adolescência que se projeta produzir na sociedade das mercadorias está sendo adulterada na (contra)reforma do ensino médio em dois sentidos: 1- quando tenciona o adolescente a ingressar no mundo do trabalho alie-

nado precocemente como possível mão de obra a ser explorada; 2- quando vislumbra a formação de pessoas preocupadas consigo próprias a partir da formulação ilusória de projetos de vida que desconsideram as contradições da sociedade de classes.

Manejando com o discurso da liberdade individual, a lei demonstra que ocorre um falso protagonismo do estudante que está premido pelas condições objetivas. O que se pretende com essas mudanças é a conservação, já que em cenário de desemprego estrutural o jargão para o discurso da profissionalização seria o do *jovem certo para o lugar incerto.* Cientes desta condição foram os jovens que se revoltaram com a medida provisória que iniciou o processo de imposição da lei, o que nos leva a refletir sobre a história das ocupações: Quem são os jovens que lutaram por se fazer ouvir? Que juventude é esta que defende a escola pública? Não seria a que se deu conta da necessidade de se apropriar dos conhecimentos para qualificar a sua luta por um mundo mais humano?

Referências

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D (Org.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ANDES, Sindicato Nacional. *A contrarreforma do ensino médio*: o caráter excludente, pragmático e imediatista da lei n. 13.415/2017. Brasília, DF: Jun. 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2018.

ANJOS, R. E. *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar:* aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado) – FCLAR, UNESP, Araraquara, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória n. 746*, Publicado em 22 de set. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino m*édio em *tempo integral.* Publicado no DOU de 16/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2016.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: *Educação:* um tesouro a descobrir, 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a aprender".* Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS:* antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-124.

HELLER, A. A estrutura da vida cotidiana. In: _____. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad.* Buenos Ayres: Edições Ciencias Del Hombre, 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.* Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SPERANDIO, R. S.; MUNIZ, A. N. H. N. Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: da escola sem partido ao novo ensino médio. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador. v. 9, n. 3, p. 211-219, 2017.

TOLSTJ, A. *El hombre y la edad.* Moscou: Editorial Progresso, 1989.

Com a escola ocupada aprendi muito mais[1]: encantamento e resistência secundarista

Karina Perin Ferraro
Camila Mendes Pinheiro

Introdução

Nossa perspectiva analítica considera a totalidade história. Desta forma, não se trata apenas de constatar o fenômeno, mas a sua totalidade em processo, ou seja, seu desenvolvimento. Diante das centenas de ocupações ocorridas em 2016, com destaque para as escolas estatais no estado do Paraná, consideramos necessário retomar o ano de 2015 no estado de São Paulo. Não afirmamos com isto que as ocupações são lineares consequências das ocupações de São Paulo, mas que os fundamentos que permitem existir este tipo de movimento são os mesmos, ainda que possuindo suas particularidades.

[1] Trecho de entrevista de um estudante (PSOA, 2015a, p.1).

Nas últimas décadas, os estudos sobre participação dos estudantes na organização da escola e no movimento estudantil têm apontado para um modelo de participação na gestão da escola sempre tutelada, controlada e cerceada pelos docentes e diretores, dificultando a possibilidade de os estudantes protagonizarem sua participação e luta. (FERRARO; PINHEIRO, 2014; FERRARO, 2011; PINHEIRO; DAL RI, 2011).

Por meio de pesquisa empírica[2] constatamos que a denominada gestão democrática na escola estatal[3] é formal, não atendendo aos reais anseios da classe trabalhadora. A gestão democrática estatal é conscientemente estruturada para que a participação contribua com os interesses do capital[4]. A participação dos estudantes na gestão, em geral, é apenas protocolar. Isso ocorre porque existe uma relação de poder coercitiva exercida pelo diretor e pelos professores e um currículo oculto, que faz parte da organização escolar, o qual ensina que a função do estudante é a de submissão (FERRARO, 2011, p. 14).

Conforme Enguita (1989, p. 173-174),

> Dados o horário, o calendário e os períodos obrigatório e habitual de escolarização, esta perda do controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor.

Nesse sentido, gera-nos um encantamento visualizar a partir do mês de novembro de 2015, extensivo ao ano de 2016 no caso do Paraná, uma série de ações organizadas exclusivamente por estudantes da rede estatal de educação básica do Estado de São Paulo, em resposta ao que a mídia denominou Projeto de Reorganização Escolar, promulgada na forma de

[2] Realizada na cidade de Marília/SP sob orientação da Prof. Dra. Neusa Maria Dal Ri e desenvolvido no âmbito do GPOD (Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia), na Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

[3] A denominação oficial é Rede Pública. Contudo, optamos por demarcar a educação escolar no modo de produção capitalista como uma instituição do Estado burguês, portanto, estatal.

[4] Naquilo que tange a educação pública estatal. No âmbito privado, a legislação não regulamenta a gestão democrática do ensino.

Decreto n. 61.672/2015, sem discussão e em oposição aos atingidos por essa proposta: professores, estudantes e seus responsáveis. Nosso objetivo, portanto, é apresentar a atuação do movimento estudantil secundarista (MES) no processo de luta contra a Reforma da Educação Básica em 2015-2016.

Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Suas etapas são: levantamento, leitura, fichamento, sistematização e análise (GIL, 2006). Centramos em materiais sobre a gestão democrática e o movimento estudantil. Além disso, uma fonte documental imprescindível foram as publicações de entidades estudantis, como a Assembleia Nacional dos Estudantes – Livre (ANEL), do Comando das Escolas Ocupadas, de publicações da mídia e de pesquisadores da área da educação que discutiam acerca do Projeto de Reorganização. A análise dos resultados é interpretativa, na qual buscamos compreender a essência do fenômeno para captar sua complexidade. Utilizamos as seguintes categorias de análise: totalidade, contradição, mediação e práxis.

Movimento estudantil secundarista como movimento social

O movimento estudantil é conceituado na literatura (FORACCHI, 1965; ALBUQUERQUE, 1977; FÁVERO, 2009; SANTOS, 2010) como um movimento de caráter pequeno-burguês, pois além da origem de classe dos estudantes, em sua maioria da classe média, o teor de suas reivindicações é, muitas vezes, de cunho corporativista, visando quase sempre apenas seu futuro profissional. A origem de classe, portanto, é bastante elucidativa para compreensão dessa questão.

Tende a existir no seio do movimento estudantil duas tendências sociais predominantes: uma mais democrática, ligada aos setores explorados da sociedade, e outra ligada à reprodução dos interesses da burguesia. A concepção de participação e de educação e o teor das reivindicações serão permeados pela disputa dessas tendências no interior da organização.

Discordamos de Weffort (apud ALBUQUERQUE, 1977) quanto a desqualificar o movimento estudantil enquanto um tipo de movimen-

to social. O autor desconsidera que a luta pelo controle de seu trabalho é intrínseco ao ser social. Dessa forma, o autor desconsidera a particularidade que unifica os estudantes em torno de uma categoria de movimento social. O processo de formação que o estudante passa na vida escolar capitalista serve para que 1/3 de sua vida seja, a priori, decidida por outros.

Uma forma de conceber movimentos sociais é com ações sociopolíticas construídas por sujeitos sociais coletivos, pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos setores da conjuntura socioeconômica e política de um país, ou de um determinado espaço, criando um campo político de força na sociedade civil (GOHN, 1997, p. 251-252).

O movimento estudantil durante 2015 trouxe alguns elementos que são característicos dos denominados novos movimentos sociais (NMS). Os NMS incorporam problemáticas que, ou não estão presentes, ou são pouco discutidas pelos movimentos tradicionais, como exemplo, o processo histórico de expropriação dos indígenas, a organização dos desempregados, dos sem-terra, etc. (DAL RI, 2009). No entanto, a principal característica dos novos movimentos sociais não é aquela dada pelas reivindicações ou temas que os movem, mas sim pela forma como se organizam e funcionam, ou seja, por meio da democracia direta e da horizontalidade na distribuição de poder.

Os novos movimentos sociais que vão emergindo na América Latina aparecem tomados por formas originais de organização e, na maioria das vezes, de modo espontâneo. Essas novas forças estão promovendo o princípio fundamental da prática democrática, recusando a hierarquia vertical, promovendo formas de cooperação e solidariedade, e resgatando valores e culturas esmagados pelo capital. (DAL RI, 2009, p. 1).

Consideramos que a forma como se organizaram os estudantes e o conteúdo de sua luta são reivindicações de um processo de luta contra a alienação social e do trabalho. Segundo Engels (MARX, 2011, p. 22),

> Marx foi o primeiro a descobrir a grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas travadas no âmbito político, religioso, filosófico ou em qualquer outro campo ideológico são de fato apenas a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais, a lei segundo a qual a existência e, portanto, também as colisões entre essas classes são condicionadas, por sua vez,

> pelo grau de desenvolvimento da sua condição econômica, pelo modo da sua produção e pelo modo do seu intercâmbio condicionado pelo modo de produção.

As lutas estudantis pela democratização ocorreram nas universidades latino-americanas como um movimento próprio reivindicando democracia na gestão universitária e autonomia perante o poder religioso. Lutavam pela Reforma Universitária contra a hierarquia e o autoritarismo, contra um poder que controlava seu processo de formação.

Desde o primeiro movimento de Reforma, na Argentina, no início do século XX, é difícil apontar um período em que tal tema não tenha sido agitado em um ou vários países da América Latina. Ainda que seja possível identificar, na história do movimento estudantil, períodos em que o tema reaparece com toda a sua força e domina todos os outros, mesmo em surdina o tema da Reforma nunca desaparece. "[...]. Assim, os estudantes que identificam a Reforma à problemática da sociedade tenderão a organizar suas condutas a partir de uma correlação que estabelecem entre sua própria experiência, o futuro pessoal e o futuro da sociedade" (ALBUQUERQUE, 1977, p. 77-78).

Nada é realmente espontâneo, apesar de ser em sua aparência. Toda luta política organizada é fruto de uma construção. Influenciada direta ou indiretamente, a formação e a experiência de luta são transmitidas às novas gerações. Antes da primeira luta universitária na América Latina, houve um Congresso Internacional de Estudantes Americanos em 1908, em Montevidéu, Uruguai. Nesse congresso, os estudantes formularam reivindicações pela sua participação direta no governo da instituição e pela autonomia universitária. Esse Congresso foi fundamental para a construção de um ME de caráter latino-americano. Dele participaram mais de cem delegados de países latino-americanos e da Espanha (FERRARO, 2011). A história do movimento estudantil latino-americano expressa a sua particularidade histórica, de um capitalismo subalterno[5] ao imperialismo internacional.

Com a progressiva universalização da educação escolar, os estudantes são oriundos de diferentes classes e frações de classe, com a predominância da pequena-burguesia. É compreensível a existência de duas

[5] Questões apontadas por Florestan Fernandes (1973) daquilo que ele denomina capitalismo dependente e de Trotsky como desenvolvimento desigual e combinado (NOVACK, 1988).

tendências as quais a pequena-burguesia se dividia, pois como classe social, sua tendência é dividir-se entre as duas posições políticas defendidas pelas classes sociais predominantes. Entretanto, o movimento estudantil tem uma característica importante que é sua transição. Em geral, ser estudante é uma categoria temporal. Dessa forma, cada vez que se manifesta apresenta novos sujeitos fruto de sua época e que se mobilizam com características próprias. Nesse sentido, as pautas correspondem às questões latentes vivenciadas pela juventude naquela conjuntura.

O movimento estudantil em 2015 apresenta um novo dinamismo, que foi vitorioso em contestar a imposição do governo Alckmin.

Resistência e mobilização contra o projeto de reorganização escolar

A partir da década de 1980, intensificam-se as reformas educacionais, por meio de acordos internacionais com organismos como o Banco Mundial e o FMI. Nesse sentido, a educação escolar projeta-se ideologicamente como mercadoria, sendo tratada como um negócio lucrativo a serviço do capital internacional. Isso pode ser verificado por meio da intensificação das parcerias público-privadas, das alterações curriculares voltadas especificamente para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, dos sistemas de bônus e avaliações em larga escala, e dos sistemas de bolsas de estudos implementadas em alguns países da América Latina.

No caso específico do Brasil, as reformas educacionais conhecidas como neoliberais, ficam mais evidentes na década de 1990. Na educação básica, o eixo central foi o processo de municipalização, que resultou em convênios com redes indiretas de ensino para suprir a demanda de ampliação de vagas sob responsabilidade local. Outras mudanças que explicitam o caráter privatista e de intensificação e flexibilização do trabalho, podem ser observadas pelas mudanças nas formas de provimento ao cargo de professor e em seus planos de carreira, resultando em um intenso processo de precarização e proletarização do trabalho docente.

O Projeto de Reorganização Escolar é o avanço da precarização da rede de educação básica estadual, pois, além da separação dos ciclos,

pretendia fechar 93 escolas e o ensino médio noturno[6]. O projeto implicaria fundamentalmente: demissões de professores; superlotação das salas de aula; precarização do trabalho de professores; fechamento de diretorias de ensino. Seriam atingidos cerca de 500 mil estudantes e 74 mil professores. Além disso, a precarização da educação implica a flexibilização curricular, que retira a obrigatoriedade de disciplinas. De acordo com Adoue (2015, p. 1), "[...] pretendem compatibilizar a gestão do sistema público de educação com o sistema privado do mesmo ramo. [...] à privatização de segmentos do sistema, como a formação de professores, oferta de disciplinas e cursos à distância, gestão escolar e outros". Consideramos o Projeto como parte da Reforma da Educação Básica presente nas políticas implementadas, como a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio.

A mobilização contra o projeto teve início com atos de ruas, pessoas abraçando as escolas e panfletagens organizadas por pouca participação de professores e APEOESP. Após um mês, em 9 de novembro, os estudantes na CEFAM Diadema deliberam por ocupar sua escola. Em duas semanas o movimento ascende para um total de 200 escolas ocupadas.

> O anúncio da referida Secretaria declarava a necessidade de reagrupar as escolas separadas por ciclos para aumentar o rendimento dos alunos, assim como readequar a quantidade de vagas à diminuição da demanda. Conforme Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), muitos estudantes souberam da reorganização apenas no momento da rematrícula e passaram a questionar as medidas, denunciando a superlotação das salas de aula, e indignando-se com as transferências arbitrárias e o fechamento de escolas. (CATINI; MELLO, 2016, p. 1179).

A partir da Fernão Dias Paes foi articulado o Comando das Escolas Ocupadas. Para garantir a legitimidade do movimento, os estudantes elegiam 2 representantes em assembleias de escola para participar das reuniões. Contaram com o apoio da Assembleia Nacional dos Estudantes - Livre (ANEL) e do coletivo Mal Educado, que trabalharam pela consolidação e expansão do comando[7].

---

[6] Contrariamente ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que estabelece como meta 3 a universalização do Ensino Médio para o ano de 2016, a juventude trabalhadora paulista será impedida de conciliar trabalho e estudo. Por conseguinte, haverá mais estudantes precisando da EJA, aumentando uma demanda de modalidade de ensino que já está ausente de políticas estatais.

[7] Entidades que atuaram no processo com maior participação: Juntos, Rua e ANEL.

É preciso discutir o papel que a APEOESP cumpriu nesse processo. É fato que houve professores que apoiaram as ocupações, e que o sindicato contribuiu financeiramente em algumas regiões. Porém, a categoria expressou-se como um setor de retaguarda, desacreditando e não construindo possibilidades de vitória. Essa descrença é fruto do acúmulo de derrotas e traições que a diretoria sindical do PT e do PCdoB executaram como direção do maior sindicato da América Latina. Como ocorrido em outros setores e lutas em 2015, os professores que mais participam fazem parte do setor de oposição à direção majoritária da APEOESP e fazem a luta por fora das direções.

Os familiares se organizaram pelo Comitê de Mães e Pais em Luta para participar das ocupações ao lado de seus filhos. Ainda, jornalistas, professores, artistas e trabalhadores em geral, organizaram-se com os estudantes como rede de apoio, por meio das redes sociais e aplicativos de celular. Os trabalhadores criaram uma rede de solidariedade e apoio em tempo real, divulgando as necessidades das escolas e contribuindo materialmente – com alimentos, cobertores e colchões –, moralmente e politicamente, inclusive com suporte jurídico, com a ascensão do movimento.

Organização das ocupações

Quando os estudantes se tornam conscientes de sua necessidade imediata, isto é, a consciência de que a reorganização é uma imposição do governo estadual que prejudica sua vida escolar e se dispõem a lutar, estão lutando pelo seu direito de participar da gestão da escola e de seu projeto pedagógico, como é estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 (BRASIL, 1996). Entretanto, eles avançam para criar um instrumento de organização e luta que funcione e atenda suas reais necessidades, diferente do que historicamente ocorre nos Conselhos de Escola das escolas estatais.

O funcionamento das ocupações foi noticiado pela mídia e reportagens de excelente qualidade foram produzidas[8]. Além disso, fomos testemunhas da realidade das escolas ocupadas em Marília e São Paulo.

[8] Para ilustrar, funcionários do jornal Folha de S. Paulo confirmaram à Fórum que o governador Geraldo Alckmin (PSDB) visitou a redação do jornal no dia 2 de dezembro de 2015, acompanhado da assessora de imprensa do governo e, poucas horas depois, uma reportagem em vídeo sobre ocupações de estudantes contra a reorganização escolar foi tirada do ar. (FORUM, 2015).

Pudemos verificar, assim como aponta PSOA (2015a), um impressionante grau de organização dos estudantes, com idade entre 12 e 17 anos. Em sua maioria, via-se meninas, organizando e tomando a frente das ocupações. As tarefas foram divididas em comissões, como já é historicamente consolidado nessa tática, e as deliberações por assembleias.

Na primeira escola ocupada em Diadema, os estudantes se organizaram por comissões: segurança, limpeza, cozinha e mídia. "Decidimos tudo em assembleia. Nela debatemos as divergências e votamos. A proposta mais votada ganha" (PSOA, 2015a, p.1) explicam.

Educação pela e para a luta é a tese que defendemos e foi provada pela realidade. Adolescentes pela primeira vez estão tendo uma experiência de educação na qual se reconhecem como sujeitos do processo, um reconhecimento de si mesmos através das ações coletivas e um aprendizado que levarão para toda a vida. Como afirmou um estudante (PSOA, 2015a, p.1), "hoje nós temos outra escola, hoje eu sinto prazer em vir à escola. Com a escola ocupada, eu aprendi muito mais. Todos os dias, têm palestras e aulas aqui. Teve palestra de política, filosofia, violência contra a mulher, arte".

A experiência vivida nessa luta fez levantar a juventude negra e periférica, cada vez mais consciente de sua exploração e opressão. A consequência dessa luta é apresentada pela Fernão Dias Paes, que após as ocupações serem encerradas, a direção, o corpo docente, os pais, os estudantes e os funcionários no mês de janeiro discutiram coletivamente a reposição de aulas e a apropriação do espaço escolar, divulgando uma programação construída coletivamente, que visa suprir parte da pauta estudantil.

A repressão foi descentralizada. Em escolas visadas pela imprensa por se encontrarem em bairros da elite paulistana como a Caetano de Campos, Fernão Dias Paes e Alves Cruz, a repressão foi mais amena e os estudantes permaneceram em segurança. Entretanto, há relatos de escolas nas regiões do Capão Redondo, Campo Limpo e Vila Jaguará em que a violência, a falta de segurança e a repressão foram intensas. "Toda noite, vem carro de polícia aqui na frente intimidar os alunos. Eles também anotam as placas dos carros que estão aqui dentro. Votamos em assembleia, vamos lutar e resistir até o fim. Nem que tenha de enfrentar a polícia". (Iuri apud PSOA, 2015a, p. 1).

Sordi e Morais (2016, p. 31) afirmam que desde 2013, os jovens nas jornadas de junho cobram a mudança na utilização de termos divulgados pela mídia, como *ocupação* ao invés de *invasão*, *comando/representação/porta-vozes* ao invés de *liderança* e *massacre/repressão* ao invés de *confronto*.

> Sejamos coerentes: a polícia reprime manifestantes. E não entra em confronto com eles. [...]. Estudantes só conseguem, no máximo, correr dela. Isso quando as tiras das havaianas não soltam no meio do caminho. [...]. Mas nós já não podemos ignorar a grande diferença entre confrontar e reprimir. (ROSSI, 2015, p. 1).

É possível perceber que a ocupação se tornou a razão de viver desses jovens, os conflitos com familiares foram intensos e em diversas ocasiões a direção da escola se mostrou apoiadora como forma de conter os jovens e cooptá-los para o fim das ocupações. Para Paro (1997), o diretor em última instância é um pré-posto do Estado.

Pelo grau de precariedade das regiões em que algumas escolas se localizam, sofreram saques, invasões e algumas foram desocupadas por conta da milícia local que não queria imprensa e televisão na região. Essas contradições explicitam a desigualdade e complexidade da rede de ensino paulista e a emergência da luta.

O governo entra em guerra e a juventude vence!

> Nós estamos no meio de uma guerra e temos que nos preparar para continuar enfrentando. Eventualmente, a gente perde algumas batalhas, mas temos que ganhar a guerra final. A gente tem que, de um lado, desqualificar o movimento. Tem um grupo de fora, com jovens fazendo essa guerra da ação. Qual o nosso melhor instrumento? A informação! (PADULA apud PSOA, 2015b).

Em reunião no dia 29 de novembro, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, vazou um áudio de Fernando Padula Novaes, braço direito do então secretário de Educação de São Paulo, Herman Voorwald. Nesta reunião estavam cerca de 40 diretores de ensino e a Secretaria de Segurança Pública.

Um dia depois, o plano do governador e de seu secretário foi colocado em prática. A TV Globo fez uma reportagem chamando os estudantes de vândalos, tentando desqualificar o movimento. Mostrou uma suposta depredação realizada por estudantes na Cel. Sampaio, mas a farsa foi logo desmontada. Os estudantes denunciaram que pessoas desconhecidas invadiram a escola e começaram a queimar livros didáticos e roubar computadores. Vale ressaltar que a polícia chegou ao local, mas não impediu a ação dos que estavam depredando.

Em 1 de dezembro, o governo do estado publicou o Decreto 61.672, contrariando os interesses de estudantes, seus responsáveis e professores. Ainda, intensificou sua guerra contra as escolas ocupadas. A Polícia Militar invadiu escolas, provocando, agredindo, prendendo estudantes e forjando cenas de destruição das escolas para criminalizar a luta. A resposta foi sua intensificação, isto é, manifestações e ocupações de importantes avenidas do estado foram convocadas e massificadas pelos estudantes.

Os estudantes chegaram a fechar 15 avenidas ao mesmo tempo. A repressão aumenta, com agressões e detenções de estudantes. Há um ineditismo das ações do movimento estudantil, pelo caráter transgressor e de ampliação do território de ação, pois em decorrência da repressão policial foi mais tático fechar um grande número de avenidas em pontos diferentes da cidade.

No dia 4 de dezembro a heroica resistência dos estudantes obrigou o governador a recuar. O governo, por meio de uma publicação no Diário Oficial, revogou o decreto que dava início ao fechamento imediato de 93 escolas e o remanejamento de milhares de estudantes. Ao mesmo tempo, também foi anunciada a demissão do secretário estadual de educação, Herman Voorwald. Nesta data, os estudantes organizaram atos em diferentes bairros da cidade de São Paulo, com fechamento de várias avenidas importantes.

O MES avançou na pauta principal, contra o projeto de reorganização escolar, que foi, no mínimo, suspenso[9]. Em 9 de dezembro, um mês após a primeira ocupação, o MES demonstrou seu mais alto grau de força de mobilização, com cerca de 15 mil pessoas em um ato. Conquistou

[9] Entretanto, o governador segue tentando aplicar seu projeto de forma fragmentada, como pode ser observado no início do ano letivo desde 2016, pelo fechamento de turmas e aumento do número de estudantes por sala de aula.

um enorme apoio dos trabalhadores, de artistas e personalidades de todo o Brasil e até de outros países.

Já podemos afirmar que são vitoriosos porque pela primeira vez no último período a forma de luta da classe foi capaz de desgastar o governo Alckmin frente a um setor amplo, que o fez perder a pesquisa de opinião pública, na qual mais de 60% dos entrevistados se declararam contra o projeto de reorganização. Foi pelo amplo apoio da classe trabalhadora que crianças e adolescentes derrotaram na Justiça as tentativas de reintegração de posse durante o processo.

Durante a luta contra o Projeto, os estudantes se esbarram na seguinte problemática: se o ataque continuar, quem aplica? Dessa forma, uma pauta que foi formulada pelo Comando das Escolas Ocupadas é sobre a eleição para diretorias de Ensino. Atualmente, esse cargo tem o poder de definir quais escolas e salas de aula serão fechadas e para quais escolas serão matriculados os novos estudantes. A maioria deles, senão todos, é indicado pelo governador ou pelo secretário de Educação, isto é, são cargos de confiança que existem para garantir que os planos do governo sejam aplicados.

A mobilização paulista ascendeu a luta secundarista para o estado de Goiás. As escolas goianas foram ocupadas contra a militarização e a terceirização da gestão de 25% da rede estatal. A resposta do Governo Marconi (PSDB) foi a repressão e a criminalização do movimento, sitiando os estudantes com a PM. Além disso, encontrou solidariedade internacional. A escola Virgílio ocupada em Roma, Itália, contra a reforma educacional imposta pelo governo, enviou por meio de estudantes italianos uma mensagem de solidariedade, demonstrando que o ataque à educação ocorre em nível internacional e é um dado que comprova a tese de Silver (2005) acerca do avanço do capital com a mercantilização da educação mundial na atual conjuntura.

Logo depois, as ocupações se encerram. Porém, o essencial é que o avanço da consciência continue e amadureça para as próximas lutas. Em algumas escolas, a discussão sobre pautas mais avançadas foram colocadas, debatidas e aprovadas, como autogestão, currículo de acordo com as necessidades e demandas estudantis, fim do vestibular. A luta de-

monstrou sua comprovação para o avanço da consciência da juventude da classe trabalhadora.

Conclusão

A reorganização escolar faz parte da Reforma da Educação Básica, junto à privatização da Sabesp e do Metrô em São Paulo, ao congelamento dos concursos públicos e dos salários dos servidores e ao desmonte das universidades estaduais paulistas. São todos ataques que visam fazer o governo cortar gastos para diminuir a dívida do estado com a União e privatizar segmentos da educação estatal.

O atual governo federal tem implementado o ajuste fiscal por meio da reforma trabalhista e da previdência, que visam cortar direitos historicamente conquistados para superexplorar a classe trabalhadora, utilizando a retórica do desenvolvimento.

Enquanto os governos precarizam e privatizam a educação e os direitos sociais, como habitação e saúde, realizam isenções fiscais e empréstimos baratos para as grandes empresas. No estado do Paraná, o governador Beto Richa segue a mesma política do PSDB em São Paulo, isto é, fundamentos de precarização disfarçados por peças publicitárias. Em 2016 essa política se mostrou insustentável, como foi demonstrando o movimento de ocupação por todo país.

No estado que constrói mais prisões do que escolas, não há dúvida que há uma ligação entre todos os governos para atacar os direitos da classe trabalhadora. Na contramão, está a juventude periférica utilizando os meios necessários para lutar por educação de qualidade e condições de vida para sua própria geração.

Compreendemos que é durante os processos de luta que surge a vanguarda das próximas lutas da classe, e essa luta demonstra a disposição de luta da juventude. Como afirma Trotsky (1938, p. 1) "adquirir conhecimento e experiência e ao mesmo tempo não dissipar o espirito lutador, o auto sacrifício revolucionário e a disposição de ir até o final, esta é a tarefa da educação e da autoeducação da juventude revolucionária".

Referências

ADOUE, S. B. A reestruturação do ensino e o Tratado Internacional de Comércio de Serviços. *Brasil de Fato*, nov. 2015. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/33368>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ALBURQUERQUE, J. A. G. *Movimento estudantil e consciência social na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 1996.* Dispõe sobre a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política, *Educ. Soc.,* Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out.dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01177.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

DAL RI, N. M. *Movimentos sociais na América Latina e gestão democrática da educação*. Marília: UNESP, 2009.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, M. L. A. *A UNE em termos de autoritarismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERRARO, K. P. *Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia universitária.* 2011. Dissertação. (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília. 2011.

FERRARO, K. P.; PINHEIRO, C. M. Ensaio sobre a democratização da educação e a gestão democrática da escola pública estatal. In: JORNADA PEDAGÓGICA, 15., 2014, Marília. *Anais...* Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 1-15.

FORACCHI, M. *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FORUM. *Podemos tirar, se achar melhor*: folha retira vídeo de ocupações de estudantes do ar após visita de Alckmin. 3 dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/12/podemos-tirar-se-achar-melhor-folha-retira-video-de-ocupacoes-de-estudantes-do-ar-apos-visita-de-alckmin>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, M. G. *Teoria dos Movimentos Sociais.* São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOVACK, G. *A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade*. São Paulo: Rabisco, 1988.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, C. M.; DAL RI, N. M. Gestão democrática na escola pública de Marilia: a participação discente no conselho de escola. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 22., 2011, Marília. *Anais...* Marília, 2011.

PSOA, V. *Com a escola ocupada, aprendi muito mais*. PSTU, 14 dez. 2015. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/node/21847>. Acesso em: 20 dez. 2015a.

_____. *Estudantes dão a letra em São Paulo.* PSTU, 15 dez. 2015. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/node/21849>. Acesso em: 20 dez. 2015b.

ROSSI, M. Não é confronto, é repressão. *El País*: Brasil, 2 dez. 2015. Disponível em: <www.brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/opinion/1449066005_159828.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, J. S. *A atuação das tendências políticas no movimento estudantil da Universidade de São Paulo (USP) no contexto da ditadura militar dos anos 70*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SILVER, B. J. *Forças do Trabalho*: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SORDI, D. N.; MORAIS, S. P. Os estudantes estão famintos: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación*, v. 1, n. 2, p. 25-43, jun. 2016,

TROTSKY, L. *Uma Carta à Juventude*, 1938. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1938/mes/carta.html>. Acesso em 10 dez. 2015.

Sobre os Autores

Angelo Antonio Abrantes possui graduação (e Licenciatura Plena) em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem experiência na área de Psicologia Social, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente com psicologia da Educação, desenvolvimento humano e educação infantil.

Camila Mendes Pinheiro possui graduação em Pedagogia (2012) e mestrado em Educação (2015) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, cuja dissertação resultou na publicação pelo selo Cultura Acadêmica do livro "Em defesa da escola pública". Atualmente é analista sociocultural do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão e política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, participação, Fórum nacional em defesa da escola pública, Constituição de 1988 e grêmio estudantil.

César Augusto Minto possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1975), mestrado em Educação (Didática) pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Educação (Administração Escolar) pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é Professor Doutor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dirce Zan possui graduação em Pedagogia (1991), mestrado (1996) e doutorado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e Diretora da Faculdade de Educação (2016-2020) da mesma Universidade. Foi coordenadora de graduação (pedagogia e licenciaturas) na Unicamp e membro da diretoria do CEDES. Fez parte do Conselho Técnico Científico da Capes/Educação Básica (2011-2017). Desenvolve trabalhos de investigação na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: ensino médio, juventude e cultura.

Gicele Maria Cervi possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1988), mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (1998) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é professora na Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação e Coordenadora do PPGE-FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, currículo, formação, tecnologias e gestão. Coordenadora Institucional do PIBID-FURB desde 2011.

Hilda Micarello tem pós-doutorado (PUC- Rio), doutorado (PUC-Rio) e mestrado (UFJF), todos em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; atua no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Especialista em linguagem e alfabetização do CAED/UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação). Líder do grupo LINFE, que desenvolve pesquisas e projetos de extensão nos campos da infância, linguagens e educação. Áreas de interesse: infâncias, linguagem, formação de professores, gestão e avaliação da educação pública.

Karina Perin Ferraro possui graduação em Pedagogia (2008), Mestrado em Educação (2011) e atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, gestão democrática e participação discente. Foi Secretária da Associação Brasileira de Educadores Marxistas (ABEM) (2011-2015).

Lalo Watanabe Minto é graduado em Economia pela Universidade Estadual Paulista (2001); Mestre (2005) e Doutor (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp, atuando nas áreas de História da Educação e Política Educacional. Pesquisa com ênfase na educação superior. Pesquisador e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS). Autor de: A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil (2014) e As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão (2006).

Stela Miller possui doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília (1998). É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. É membro do Grupo de Pesquisa *Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.* Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I).

Suely Amaral Mello possui graduação em Letras Modernas pela Universidade Estadual Paulista (1975), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista /Unesp-*campus* de Marília. É vice-líder do grupo de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural"; e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

Suzana Marcolino é graduada em Psicologia pela Unesp - *campus* de Bauru. Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília. Concluiu pesquisa de pós-doutorado com bolsa do Programa de Pós-Doutorado Junior (PDJ) do CNPq (2014-2015), desenvolvendo a pesquisa intitulada "O enriquecimento da brincadeira no contexto pedagógico: a inserção de objetos sem significação lúdica específica". Membro do grupo de Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais da UFSCar, Campus de Sorocaba.

Sobre as Organizadoras

Luciana Aparecida Araújo Penitente *p*ossui graduação em Pedagogia (1995), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado em Educação (2005) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). É docente da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Filosofia Contemporânea: Habermas. É membro do Grupo de Pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia e Educação da PUC/SP.

Sueli Guadelupe de Lima Mendonça tem graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). É docente do Departamento de Didática e membro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. É líder do Grupo de Pesquisa Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural e Coordenadora Institucional do Pibid/Unesp.

Stela Miller possui doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília (1998). É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. É membro do Grupo de Pesquisa *Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.* Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I).

Sobre o livro

Catalogação
Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização e Revisão
Karenina Machado
Maria Rosangela de Oliveira
CRB - 8/4073

Capa e diagramação
Gláucio Rogério de Morais

Produção gráfica
Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Morais

Assessoria Técnica
Maria Rosangela de Oliveira
CRB - 8/4073
Renato Geraldi

Oficina Universitária
Laboratório Editorial
labeditorial@marilia.unesp.br

Formato
16x23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

Papel
Polén soft 70g/m2 (miolo)
Couche 150g/m2 (capa)

Acabamento
Grampeado e colado

Tiragem
300

Impressão e acabamento

Gráfica unesp
Campus de Marília

2018

"Mais do que nunca, o falso foco presente nas (contra)Reformas, em especial da educação, leva a um momento muito especial, de sérios retrocessos, que por sua importância e relevância, deveria se caracterizar por intensa discussão entre todos aqueles que participam, direta ou indiretamente, dos processos desenvolvidos no interior das escolas. Entretanto, o que vemos acontecer não corresponde ao processo democrático e transparente de discussão dos novos rumos a serem tomados na educação brasileira. Ao contrário, esse momento histórico caracteriza-se pela vivência de situações decorrentes de uma gestão "pública" impositiva, autoritária, cerceadora dos direitos sociais, que busca, pela ausência de debate e utilização de instrumentos legais antidemocráticos, como Medida Provisória e desrespeito às normas legais, fazer valer seu projeto de nação e de educação sobre o povo e não com o povo brasileiro."

ISBN 978-85-7983-984-9

9 788579 839849