

A educação brasileira no contexto pandêmico

desafios e perspectivas

Luciana Leandro da Silva
Rute Pereira Alves de Araujo
Joedson Brito dos Santos
Organizadores



Vol. 2022

A educação brasileira no contexto pandêmico

desafios e perspectivas

*Luciana Leandro da Silva
Rute Pereira Alves de Araujo
Joedson Brito dos Santos
Organizadores*



Campina Grande - PB

2024

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Diagramação

Yasmine Lima a partir da obra de Val Margarida
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)

José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)

Saulo Rios Mariz (CCBS)

Valéria Andrade (CDSA)

E24 A educação brasileira no contexto pandêmico: desafios e perspectivas [recurso eletrônico] / Luciana Leandro da Silva, Rute Pereira Alves de Araujo, Joedson Brito dos Santos (organizadores). – Campina Grande: EDUFCG, 2024.
244 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-293-4

1. Educação. 2. Direito à Educação. 3. Formação Docente. 4. Políticas Públicas. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Araujo, Rute Pereira Alves de. III. Santos, Joedson Brito dos. IV. Título.

CDU 37(81)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568



Sumário

Apresentação 7

Carlos Augusto de Medeiros
Campina Grande, julho de 2023.

Parte 1

Vamos de mãos dadas... reflexões sobre os desafios e as perspectivas da educação brasileira pós-pandemia 17

Luciana Leandro da Silva
Rute Pereira Alves de Araujo
Joedson Brito dos Santos

A UA EI na pandemia: desafios e possibilidades 33

Simone Patrícia da Silva

Uma década de ações afirmativas nas universidades federais: mudanças no perfil discente 47

Daniela Frida Drelich Valentim

Fundos públicos em disputa e o financiamento da educação 59

Paulo Rubem Santiago Ferreira

**Pedagogia a contrapele:
antirracismo e educação antio(r)onial 87**
Diego dos Santos Reis

**“Tudo é divino, maravilhoso”? Desigualdades, diferenças e
barbárie nas práticas de inclusão escolar 99**
Saimonton Tinôco

Parte 2

**O direito à educação em risco:
as investidas estratégicas de grupos neoliberais à educação infantil 115**
Josefa Fabnice de Sousa Freitas
Joedson Brito dos Santos

**A valorização docente na educação infantil:
um olhar sobre o plano nacional de educação 147**
Emanuela Celi da Silva Ferreira
Gabriela Oliveira Santos
Joedson Brito dos Santos

**Desvendando as intencionalidades da formação continuada de professores
no âmbito do Programa Integra Educação Paraíba 171**
Maglia Gouveia Farias
Luciana Leandro da Silva
Carlos Augusto de Medeiros

**Uma análise crítica acerca do modelo de gestão das
Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba 189**
Renata Kalliane Menezes Alves
Luciana Leandro da Silva

**Arte e literatura para bebês e crianças pequenas em creches municipais
de Campina Grande/PB – (re)interpretações político-curriculares 209**
Givanilson dos Santos Sousa
Rute Pereira Alves de Araújo

Sobre os/as autores/as 235



Apresentação

O Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC) é uma iniciativa da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). De 08 a 11 de novembro de 2022, ocorreu sua VII edição, sob o tema “A Educação Brasileira no contexto pandêmico: desafios e perspectivas”.

A dura realidade imposta a toda a sociedade pela pandemia se fez notar em nossas atividades, notadamente, nos momentos presenciais de troca de experiências. Em 2022, ainda receosos, a UAEd decidiu por sua realização. Assim, o evento contou com atividades de minicursos, mesas-redondas, oficinas, palestras, grupos de trabalho e outras. Optamos por realizar algumas delas no formato presencial e outras, online; tudo isso, no esforço para retomar nossas atividades.

A ideia do COBESC foi privilegiar reflexões no campo da educação brasileira nesse período. Entendemos que as reflexões no evento promovidas por pesquisas realizadas no período, ainda que não diretamente relacionadas à pandemia, deveriam ser acolhidas. Por isso, algumas atividades versavam sobre a educação

no período e outras não. Isso posto, a ideia deste e-book é publicar parte das muitas e variadas atividades do COBESC. Abaixo, destaco algumas delas.

O texto da professora Simone Patrícia da Silva, intitulado “A UAEI na pandemia: desafios e possibilidades”, relata a experiência do trabalho desenvolvido na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), durante a pandemia do coronavírus que assolou o planeta. Com a finalidade de contribuir para a construção de vínculos entre as crianças, as famílias e a equipe da Unidade como estratégia para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, garantindo assim, a construção do conhecimento, o relato ancora-se na perspectiva sócio-histórica para apresentar as ações construídas e problematizar os resultados alcançados.

Simone nos informa que a UAEI oferta educação infantil a crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, com uma proposta pedagógica centrada no protagonismo da criança em seu processo de construção do conhecimento. Para tanto, possui espaço organizado cuidadosamente para favorecer as interações, as brincadeiras, as fantasias, as aprendizagens, a imaginação, entre outras. A escuta dos pequenos é estratégia central para o sucesso da escola, mas não se trata do simples ato de escutar, “essa escuta da qual falamos, aqui, não se refere somente ao ato de ouvir, mas se dá numa perspectiva mais ampla”. Com a pandemia da COVID, tudo mudou. A escola, atendendo a recomendação da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde, parou suas atividades presenciais e, rapidamente, organizou-se para propor o retorno de suas atividades em novo contexto.

Com eixos estruturantes de suas atividades gravitando em torno de interações e brincadeiras, tratava-se, naquele momento,

de enfrentar os deságios de assegurar sua proposta e garantir a aprendizagem. Com isso em mente, a equipe da escola considerou ainda mais a importância dos contextos e das famílias nesse processo. Assim, entre “o biológico e o cultural”, as atividades foram se construindo. Criação de grupo de aplicativo de mensagens denominado “Fica em casa UAEI”, vídeos semanais com propostas de atividades para as crianças, encontros virtuais semanais, envio de literatura digitalizada, entre outras, são alguns exemplos dessas atividades.

Por fim, no retorno às atividades presenciais, a experiência remota foi avaliada positivamente pela comunidade, embora, como se sabe, as condições desiguais de acesso aos recursos, sobretudo, tecnológicos tenham feito se notar.

A professora Daniela Frida Drelich Valentim, com o texto “Uma década das ações afirmativas nas universidades federais: mudanças no perfil discente”, nos convida a refletir sobre a luta pelo direito à educação, a partir da instituição das cotas nas instituições federais, rumo a uma sociedade menos desigual. Com olhos nos autores do campo, tece considerações sobre a democratização do ensino superior, analisando importantes marcos desse processo.

Trata da ação afirmativa promovida pela Lei nº 12.711/12, que garante a reserva de 50% das vagas das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos técnicos federais aos egressos do ensino médio regular (ou da educação de jovens e adultos) público. Dessas vagas, 50% devem ser destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Somam-se a isso a obrigatoriedade de essas vagas serem preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como por pessoas com

deficiência comparativamente à proporção dessa população, de acordo com o último Censo do IBGE, na unidade da Federação na qual se insere a instituição.

Alinham-se a essa iniciativa ações afirmativas, tais como: ENEM, SISU, FIES, Prouni, além de outras iniciativas. Para Daniela, essas ações afirmativas se destinam a reduzir as desigualdades entre as pessoas ou, nos termos dela, “alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas”. Reconhece, contudo, que essas ações não se propõem a ser perenes, nem a solucionar problemas sociais estruturais. Ainda assim, possuem firme propósito de, ao mesmo tempo em que, como medida de justiça, enfrentam as desigualdades materiais e simbólicas, reconhecem as diferenças.

Como “política cultural da diferença” e, portanto, de reconhecimento da diferença, prestam-se a ser coerentemente combinadas com a política social da igualdade. De seu lugar de fala, apresentam três importantes alterações: o perfil dos ingressantes nos cursos de graduação superiores; maior diversificação no perfil racial; e democratização variável conforme o curso.

Enfim, Daniela não tem dúvidas quanto à importância dessas ações afirmativas no país como capazes de ampliar o acesso ao ensino superior de jovens de camadas mais empobrecidas da população, sem deixar de notar que permanência e conclusão ainda se configuram como desafios a serem enfrentados.

Em “Fundos públicos em disputa e o financiamento da educação”, Paulo Rubem Santiago Ferreira situa sua reflexão no contexto da transição de governos federais, após o segundo turno das eleições presidenciais, em 30 de outubro de 2022. Objetiva analisar a Proposta de Lei Orçamentária para 2023 (PLOA 2023) e a Emenda Constitucional 95/16. Denuncia o que chamou de “pior orçamento da história republicana do ponto de vista da desti-

nação improdutiva dos fundos públicos”, centrando o debate na conjuntura econômica, fiscal e financeira marcada pela submissão da execução orçamentária da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aos interesses do capital rentista e fictício.

Para Paulo, o controle do Estado na condução das decisões macroeconômicas, incluindo produção da informação e notícias afins, se deu alinhando iniciativas jurídicas com estratégias de acumulação, colocando o Congresso Nacional em relevo. Seu argumento consiste em identificar a atuação dos setores privados representados nas comunicações hegemônicas da análise econômica, impulsionando decisões de interesse no tocante às políticas monetária e cambial. Nesse contexto, prossegue o autor, “registram-se a formação de blocos parlamentares conservadores [...] e a intervenção agressiva das agências internacionais de *rating* (classificação de risco)”.

Paulo lembra que, em nome do interesse público, intervenções administrativas, tributárias, orçamentárias e fiscais, monetárias e cambiais foram encaminhadas ao Congresso Nacional para aprovação, alinhadas ao processo de acumulação de capital, notadamente sobre a destinação de fundos públicos. Nessa linha, lembra que a Lei Complementar que regulamenta a “Lei de Responsabilidade Fiscal” (2000) é exemplo, entre outras, que se destina ao atendimento dos interesses em comprimir gastos públicos não financeiros e, o que é pior, “evadindo-se ainda do esforço em pautar de forma transparente a gestão das finanças públicas”.

Esse rico texto evidencia o engendramento de pesos e medidas diferentes ao se tratar de áreas sociais e não financeiras, em relação às despesas financeiras relativas ao pagamento de juros e encargos da dívida pública. Essa “tomada de rumos” endureceu a ponto de forjar o impeachment da presidenta Dilma Rousseff,

a fim de colocar à frente do Executivo um governo capaz de dar continuidade às reformas constitucionais comprometidas com as metas da acumulação capitalista.

A inserção de textos normativos na judicatura nacional prossegue com a análise do autor, buscando evidenciar dados oficiais confiáveis. Mais à frente, trata do financiamento da educação nesse contexto. Nesta reflexão, ilustra com dados, recorrendo ao recurso histórico desde a promulgação na Constituição Federal, passando pela Emenda Constitucional nº 14/96, que cria o FUNDEF, até chegar ao FUNDEB, sem deixar de apontar o distanciamento da garantia do direito prevista pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ). O resultado dessa investigação não agrada:

Por isso afirmo que a precarização do financiamento da educação, com todos os seus impactos conhecidos, seja na manutenção e desenvolvimento do ensino seja para a valorização dos profissionais da educação, não está relacionado à escassez de fundos públicos para tal na base da arrecadação de impostos e contribuições, mas a desvio de finalidade, com inversão de prioridades na execução do gasto público pelo tesouro nacional, a favor da acumulação improdutiva do capital rentista.

O professor Diego dos Santos Reis escreve o texto “Pedagogia a contrapele: antirracismo e educação antico(l)(r)onial” e lapida as palavras para tratar da fome, das vidas negras, da vida. Com 33 milhões de pessoas passando fome no país, sendo a grande maioria delas negras, busca responder: “De que modo as pedagogias e as educações têm se comprometido em alimentar esse debate?”.

Diego busca entender a descolonização da educação brasileira “pelo estômago”. Nesse percurso, indaga os sistemas de domi-

nação – “de gênero, raça, classe, religião, sexualidade, etarismo, capacitismo” – bandeira dos movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro e de mulheres negras, com suas “insubmissas lágrimas”. Reconhece que a educação tem servido como ferramenta de colonização e manutenção da hierarquia social, mas também que a importância da “disputa de uma gramática e de uma linguagem que informe, positivamente, em carne viva” têm surgido com as resistências no campo da educação. Nesse sentido:

À flor da pele, as pedagogias antirracistas e da descolonização, a contrapele, colocam-se no *front* de batalha. Recusam a ordem de morte-em-vida que, desde a educação infantil, silencia e planifica mundos com o tom de uma única “cor de pele”.

Intolerância, pirraça, resistência se unem no enfrentamento, na denúncia às ausências, nos silêncios e olhares que insistem em promover a diáspora. Esta, de mãos dadas com o “delírio colonial” da destruição. Essa é a arena na qual a educação é chamada a combater, a resistir à virulência que vitimiza a população negra, indígena, pobre e periférica. Trata-se de impulsionar a ruptura das estruturas educacionais assentadas na sub-humanidade de grupos marcados como inferiores: “a contrapele, a descolonização não é alegoria, mas prática”. Por fim, “a descolonização jamais passa despercebida”, ela é a criação de seres humanos novos.

E ainda, o professor Saimonton Tinôco reflete conosco em “Tudo é divino, maravilhoso? Desigualdades, diferenças e barbárie em práticas de inclusão escolar”. Sua reflexão está centrada na inclusão escolar, tão debatida, sobretudo como efeito da Declaração de Salamanca. As distintas traduções políticas têm gerado práticas escolares singulares com vistas a garantir a inclusão reconhecida como irrevogável.

Saimonton ocupa-se da problematização dos distintos significados de inclusão escolar atento ao fato de que a inclusão atende a demandas históricas, mas também produz racionalidades que acomodam modos de ser e estar no mundo. A esse respeito, afirma que “[...] a mesma escola que se propõe a realizar práticas inclusivas é aquela que se movimenta para a eliminação das diferenças humanas”.

Para o autor, as ideias de respeito e tolerância à diversidade costumam mascarar ou até mesmo apagar as diferenças, por isso, é preciso ir além. Assim propõe que a formação docente seja alicerçada na experiência que permite a problematização de discursos de convencimento, bem como de investimentos e práticas deles derivados, evidenciando como as políticas públicas são pensadas, traduzidas e praticadas.

Além desses textos, o e-book conta com uma segunda parte em que se apresentam algumas das muitas contribuições de docentes e discentes que participaram do evento, socializando suas preocupações de pesquisa e colaborando para a reflexão acerca do tema proposto.

Com esse esforço de reconhecer o período cuja marca ainda permanece em nós, espero que a leitura contribua para a reflexão de alguns aspectos da educação brasileira em tempos sombrios.

*Carlos Augusto de Medeiros
Campina Grande, julho de 2023.*



Parte 1



Vamos de mãos dadas... reflexões sobre os desafios e as perspectivas da educação brasileira pós-pandemia

*Luciana Leandro da Silva
Rute Pereira Alves de Araújo
Joedson Brito dos Santos*

Palavras iniciais

A pandemia da COVID-19 impactou seriamente a educação no Brasil e no mundo, deixando sequelas muito profundas que tendem a perdurar por muitos anos. A interrupção do período letivo e a falta de infraestrutura adequada para as aulas remotas fizeram com que muitas crianças e jovens ficassem excluídos do processo educativo, atrasando o seu desenvolvimento, algo que afetou drasticamente as condições de trabalho dos/das professores/professoras. Estima-se que 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estavam frequentando as esco-

las em 2022¹, algo diretamente ligado ao agravamento das condições socioeconômicas do país, que também sofreu as consequências de um governo negacionista, pois não tomou as providências necessárias para minimizar os efeitos do maior desastre sanitário do século XXI.

Partindo desse contexto e dos desafios por ele engendrados, o presente livro baseia-se nas reflexões e contribuições do VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), que teve como tema central “A Educação Brasileira no contexto pandêmico: desafios e perspectivas”. O COBESC é um evento bienal promovido pela Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. A proposição desse evento reúne esforços da comunidade docente e discente da Unidade Acadêmica de Educação em busca da promoção de espaços de socialização de estudos científicos e relatos experienciais que possam implicar a melhoria da qualidade da formação e do agir dos sujeitos envolvidos em processos educativos.

Em virtude da pandemia (COVID-19), a sétima edição do evento, que deveria ter ocorrido em 2021, foi adiada para o ano seguinte, realizando-se nos dias 8, 9, 10 e 11 de novembro de 2022. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as lições que a pandemia havia deixado à sociedade, bem como as repercussões no âmbito da educação, que tornou ainda mais evidentes os problemas estruturais do nosso país, provocando reflexões e alterações nas formas de pensar e fazer educação.

1. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> Acesso em: 20 fev. 2023.

Entendemos e refletimos, a partir de Paulo Freire (2005, p. 118), sobre a *situacionalidade* da humanidade mediante os desafios que a pandemia impôs, entendendo que “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensam criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuam sobre a situação em que estão”. Nessa perspectiva, as reflexões realizadas durante o evento, através das mesas, dos minicursos e dos Grupos de Trabalho, moveram e convidaram incessantemente os participantes à tomada de consciência e posicionamentos, especialmente, perante os desafios de ordem social e política que a pandemia evidenciou.

O desafio comum de vencermos a pandemia, com medidas sensíveis, humanas e de respeito aos distintos grupos sociais foi se configurando ao longo da pandemia como uma luta comum aos que defendiam a vida, contrariando ações da política.

Realizado em conjunto com o VI Seminário da Linha 1–História, Política e Gestão Educacionais–do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFCG, o evento pôde trazer relevantes discussões e contribuições para enriquecer as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, além de contar com distintos Grupos de Trabalho, nos quais foi possível compartilhar conhecimentos, ampliando perspectivas através das variadas temáticas propostas. Nesse sentido, trazemos, na segunda parte deste livro, algumas contribuições de discentes e docentes da graduação e do PPGEd/UFCG, de modo a compartilhar as reflexões que temos desenvolvido acerca dos atuais desafios da educação brasileira e paraibana, pois entendemos, com Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 11), que a educação é:

Como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

É sob a égide desse pensamento que tecemos a sétima edição do COBESC, com as cores, vozes e corporeidades diversas, entendendo que a educação acontece em lugares diversos e com todos que fazem a sociedade em suas distintas culturas, assim como afirma Brandão.

Foi nessa linha de raciocínio que, ao pensarmos a alegria do reencontro, formalizado através da realização do evento, tivemos a oportunidade de homenagear a professora e artista plástica Val Margarida. Val é uma artista plástica, da arte *naïf*, pernambucana e professora da UEPB, que produziu obras sensíveis, críticas e de esperança no período da pandemia. Suas telas transmitem, com cores vivas e muita sensibilidade, alguns dos elementos caros à sensibilidade humana e que desejávamos despertar no público com a realização do evento: a ciranda das três meninas simboliza

a alegria, a brincadeira, a celebração da vida, a esperança, pois é nesses momentos tão difíceis que não podemos soltar a mão uns dos outros.

Figura 1–A ciranda das três meninas



Fonte: Val Margarida (2022).

A segunda obra escolhida traz a imagem de um abraço, simbolizando o acolhimento, o afeto, o cuidado e a importância de estarmos juntos/as/es com pessoas queridas, celebrando a arte do (re)encontro!

Figura 2–O abraço



Fonte: Val Margarida (2022).

O evento também foi um espaço de reflexões e comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire, tendo incluído na programação a realização de um Painel, produzido pela artista Flora Santos, como forma de homenagear e reafirmar o legado de Paulo Freire como inspiração para continuarmos na luta por uma educação pública e uma escola que atenda, em especial, os anseios das classes populares e que contribua para a construção de uma sociedade sem oprimidos nem opressores.

Figura 3–Painel Paulo Freire



Fonte: Arquivos do COBESC (2022).

Assim, apesar dos percalços gerados pela pandemia, a sétima edição do COBESC se apresentou como um momento de alegria e de reencontros, pois a comunidade acadêmica da UFCG pôde celebrar o retorno das atividades presenciais, após mais de dois anos de distanciamento físico, quando as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram realizadas de modo remoto e híbrido, com as inúmeras dificuldades que essas novas formas de ensino trouxeram consigo. Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de dedicar o evento às mais de 690 mil pessoas que perderam suas vidas para a COVID-19, muitas delas perdidas pelo descaso que a política de genocídio e descaso com a vida gerou.

Mapeamento das ações desenvolvidas no VII COBESC – polifonia de vozes que ainda ecoam

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto (1979, p.19)

Com João Cabral de Melo Neto, entendemos que, assim como não é possível tecer uma manhã sozinhos, um evento acadêmico nunca se dará em uma via única ou sob um unívoco de voz. Assim, com o número de 336 participantes inscritos, o VII COBESC contou com a participação aproximada de 400 pessoas, que diretamente se envolveram nas atividades do evento, considerando a participação de monitores e outras pessoas que participaram como palestrantes convidados e ministrantes de minicurso, que não efetivaram suas inscrições. Essa constituição numérica deu

polifonia e eco aos conhecimentos e às experiências que puderam ser compartilhados durante os dias do evento.

Lançamos a ideia do evento, assim como o galo da imagem poética acima, para que outros tantos pudessem apanhar esse grito, em seus distintos lugares — geográficos e de pensamento — e juntos pudéssemos tecer a *poiesis* do COBESC. Para isso, contamos com a apresentação de 122 trabalhos, comunicados entre os oito Grupos de Trabalhos (GT). As apresentações se deram de forma online, o que permitiu a participação de colegas de outros estados e regiões do país. Esses Grupos de Trabalhos foram coordenados por professores da própria Unidade Acadêmica de Educação e por professores convidados. Em tais grupos, foi possível a divulgação, a reflexão e o debate de trabalhos e pesquisas nas áreas de: Educação, diferenças e inclusão; Educação de surdos, ensino de língua, literatura e formação de professores; Direitos humanos e educação; Educação Infantil, crianças e infâncias: saberes e fazeres; Literatura infantil e formação de leitores; História da educação; Estado, política e gestão educacional e escolar, e Educação matemática. Na perspectiva dialógica de educação, conforme propunha Freire (2005) ao destacar que a educação se faz de modo interdisciplinar através do trabalho coletivo, em equipe, os GTs se realizaram a partir de uma dinâmica de respeito às diferenças, mediante suas diversidades temáticas, não num espírito competitivo, mas em caráter de solidariedade e companheirismo, palavras ainda pouco usuais no cenário acadêmico, porém necessárias, conforme advoga Paulo Freire em *Sobre a educação: diálogos com Sérgio Guimarães* (1982).

Mantendo uma prática recorrente nas edições anteriores, o evento também ofereceu aos participantes 12 minicursos com carga horária de 6 horas cada. Tivemos 124 inscritos nessa atividade, que foi coordenada por profissionais de áreas diversas da UFCG e outras instituições, além dos discentes do curso de Pedagogia. Através dos minicursos, foi possível ampliar o leque de possibilidades de aprendizado e interlocuções aos participantes, além da socialização de atividades diversas fomentadas em outras instituições e/ou unidades acadêmicas. Os minicursos ofertados foram os seguintes: “Educação, direitos humanos e cidadania: o direito à educação e o dever do Estado na efetivação de direitos sociais e fundamentais da coletividade pós CF/88”; “Neurociências e educação: promoção do desenvolvimento e da aprendizagem”; “Direito, direitos humanos e educação: dispositivos legais da educação brasileira”; “Atualidade das filosofias orientais e a saúde existencial do professor”; “Conhecendo Montessori: aproximações com a pedagogia”; “Literando – literatura e brincadeiras na educação infantil”; “Mediação da literatura infantil: a formação de leitores através do letramento literário”; “Pedagogias do corpo: gênero, afetos e sexualidades no currículo”; “Leitura de gêneros textuais do campo científico nos Anos Iniciais”; “Multimodalidade: letramento visual na educação de surdos”; e “Formação lúdica docente: o quadrante educacional dos jogos de tabuleiro”, sendo este último uma oficina.

Sabendo que “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (Freire, 2011, p. 58), destacamos na atividade de minicursos a participação de atores diversos, incluindo o protagonismo de estudantes do curso de Pedagogia que tiveram a oportunidade de apresentar e discutir suas propostas com os pares, atuando de

modo participativo e consciente. Sinalizamos, com Paulo Freire (1967, p. 50), que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando -a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

As palavras de Freire anunciam as possibilidades, os caminhos e as perspectivas de uma educação como prática libertadora, necessária em tempos sombrios, nos quais a esperança parecia ter sucumbido.

No sentido de “esperançar” sempre, democratizando os saberes e construtos coletivos, as atividades da programação geral foram distribuídas ao longo de quatro dias, buscando atender os estudantes dos diferentes cursos, matriculados nos diferentes horários e também pensando em propiciar a participação dos professores da rede pública de Educação Básica. É importante destacar ainda que as mesas temáticas tiveram transmissão ao vivo pelo canal TV UFCG.

Através das falas proferidas por meio das cinco mesas temáticas, mais as conferências de abertura e encerramento, pudemos pensar a “Educação brasileira no contexto pandêmico” (conferência de abertura); “Desigualdades, diferenças e inclusão: educar à contracorrente da barbárie”; “Financiamento da educação e disputas pelo fundo público”; “Trabalho docente, precarização e adoecimento: caminhos para a (re)existência”; “Educação Infantil: retrocessos, deslocamentos e possibilidades”; “Pedagogias

antirracistas e descolonização dos currículos”; e “Reconstruir o caminho da esperança em tempos incertos” como conferência de encerramento.

De forma geral, considera-se que o evento trouxe uma programação rica e diversificada, com conferências, mesas temáticas, atividades culturais, lançamento de livros, café poético com cartas pedagógicas, entre outras. Tais atividades se traduziram em importantes espaços de diálogo e reflexão na direção de uma compreensão mais ampla acerca dos impactos da pandemia na Educação Básica, na Superior, assim como na sociedade como um todo. Algo que certamente contribuiu para alcançar nosso principal objetivo de pensar nos desafios e nas perspectivas que toda essa difícil e complexa experiência tem nos deixado, as atividades realizadas coadunam no sentido de que a “educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa” (Brandão, 2002, p. 21). Sendo assim, a arte, o diálogo e a cultura são importantes categorias na construção de uma educação dialógica.

Endossamos que o cerne das ações realizadas durante o evento se pautaram no diálogo, na exigência existencial, e reafirmamos com Freire que (2005, p. 91-92) “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que há infunda. Sendo fundamento do Diálogo, o amor também é diálogo”. Dessa forma, repetimos e reforçamos aqui o papel do diálogo como ato amoroso, como forma de (re)existência, em tempos em que tentaram afirmar discursos de ódio e intolerância, sucumbir, silenciar e calar a voz da ciência.

Considerações finais

mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade (2002, itálicos nossos)

Finda-se o evento, mas a corrente de reflexões e ações que ele tece em cada um dos participantes é força perene e convocatória à ação. O poema de Drummond que serve de epígrafe às considerações finais nos embala e convida a seguirmos de mãos dadas, mesmo vindos de tempos de obscurantismo e negacionismo, que tentaram sucumbir a arte, a educação e a ciência em suas múltiplas facetas. (Re)existir é verbo que convida à ação, a não esmorecer. Somos no tempo presente, conforme destaca o poeta, por isso não podemos nos afastar, devemos seguir sempre de mãos dadas.

Nessa perspectiva, é preciso aprender e avaliar nossas ações coletivamente, no sentido de destacar os avanços e também pensarmos nos desafios que temos para as próximas jornadas. Carlos Rodrigues Brandão (2014) afirma, com Freire e outros educadores

brasileiros, que a educação não é capaz de mudar o mundo, mas é através dela que as pessoas são auxiliadas a mudar, “[...] e ela muda as pessoas ensinando-as a saber ler melhor, pensar melhor, julgar melhor o que está acontecendo, agir melhor, juntas, umas ao lado das outras” (p. 42).

Destacam-se alguns dos aspectos positivos do evento, como o fato de este ter ocorrido de forma híbrida, possibilitando o reencontro da comunidade e, ao mesmo tempo, permitindo a participação de um público mais amplo, com a transmissão simultânea das mesas por meio do Canal TV UFCG. Avalia-se que isso possibilitou significativa participação do público nas atividades realizadas durante o evento, considerando o contexto, que ainda inspirava cuidados com a disseminação da COVID-19. Ressaltam-se o pioneirismo e a relevância da colaboração entre os cursos de Pedagogia e Educomunicação, promovendo o intercâmbio entre os alunos e o amplo suporte para a divulgação do evento e o registro audiovisual das atividades nas redes sociais. Outro ponto positivo foi a integração do Seminário da Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação ao VII COBESC, ainda que a participação dos mestrandos pudesse ter sido maior. Por outro lado, houve importante participação dos estudantes egressos do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação.

Houve também a construção de um painel interativo em memória às vítimas da COVID-19 e a realização de um vídeo em homenagem, para recordar as pessoas queridas que se foram em decorrência da falta de vacinas e políticas de combate ao vírus.

Por fim, mas não menos importante, ter incluído na programação cultural a realização do Painel em homenagem ao centenário de Paulo Freire e a revitalização do Painel Mulheres Vivas

impactou de forma positiva o espaço de convivência do campus Campina Grande e representou um presente e importante legado do VII COBESC para toda a comunidade da UFCG.

Finalizamos agradecendo o amplo apoio institucional por parte da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Humanidades, da Prefeitura do Campus e do Parque Tecnológico da Paraíba, além das parcerias com a Sicredi Creduni e com importantes sindicatos da nossa região (Associação dos Docentes da Universidade Federal de Campina Grande-ADUFCG, Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste e Borborema-SINTAB, Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais-SINTEF e Sindicato dos Trabalhadores de Estabelecimentos Privados Religiosos Benéficos Filantrópicos de Ensino do Agreste da Borborema-SINTENP), sem o qual não teríamos conseguido realizar o evento a contento e à altura do que a comunidade acadêmica da UFCG merece. Nosso muito obrigado a todos!

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Sobre a educação**: diálogos com Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MELLO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.



A UAEI na pandemia: desafios e possibilidades

Simone Patrícia da Silva

Introdução

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) é uma Unidade da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que atende crianças na faixa etária de 2 anos a 5 anos e 11 meses. Sua proposta é voltada para o protagonismo da criança no processo de construção de conhecimento. Assim, seu espaço é organizado cuidadosamente para favorecer as interações, as brincadeiras, as fantasias, as aprendizagens, a imaginação, as partilhas, a livre expressão e as investigações das crianças.

Todo o trabalho pedagógico da instituição é baseado na escuta dos pequenos, na consideração das múltiplas linguagens que utilizam para expressar teorias, hipóteses, novos conhecimentos construídos e distintas visões de mundo (Malaguzzi, 2016). A escuta da qual falamos aqui não se refere somente ao ato de ouvir, mas se dá numa perspectiva mais ampla. Segundo Friedmann (2020), a escuta implica entrega e presença plena com todos os sentidos,

procurando se conectar e criar vínculo com o outro. Isso ocorre por meio do olhar, do gesto, da expressão de emoções, da voz, do silêncio, do toque. É dessa maneira que procuramos compreender as crianças, suas especificidades e os seus ritmos na UAEI.

Essa dinâmica, entretanto, foi inesperadamente modificada em 2020 e 2021, em consequência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2 (Díaz-Castrillón; Toro-Montoya, 2020). A UFCG, na época, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde, suspendeu as atividades presenciais em 18 de março de 2020. Em abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 05/2020, com orientações sobre o calendário e as atividades escolares para todas as etapas de ensino (Campos; Durli, 2021).

Nesse período, com a atenção voltada para os debates sobre os efeitos da pandemia para a educação de crianças pequenas, a equipe da Unidade elaborou e enviou para as famílias uma pesquisa pela plataforma do Google Forms. O retorno da pesquisa trouxe dados inquietantes: crianças apresentando sinais de ansiedade, irritação e dificuldades para dormir. Além disso, mostrou que muitas famílias apresentavam insegurança sobre a elaboração de rotinas e dificuldade de como proceder em relação às alterações de comportamento mencionadas.

Diante de tal fato, a equipe pedagógica da instituição iniciou um conjunto de ações que, posteriormente, originou o projeto de extensão “UAEI em ação: dialogando e construindo vínculos com crianças e famílias da instituição”. Nesse trabalho, portanto, procuramos descrever as ações desenvolvidas e os desafios encontrados ao longo do percurso. No primeiro momento de nossa fala,

discutimos sobre a proposta pedagógica da UAEI e os princípios que norteiam nosso trabalho. No segundo momento, descrevemos o conjunto de propostas da instituição para atender as crianças matriculadas nos anos de 2020 e 2021. Por fim, discorremos sobre os desafios após o retorno.

A proposta da UAEI na pandemia

A UAEI, assim como todas as instituições educacionais do país, enfrentou grandes desafios para adequar sua proposta ao modelo remoto, principalmente porque os eixos estruturantes para essa etapa de ensino são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Assim, ao iniciar a construção das ações, os docentes da Unidade foram confrontados por muitas perguntas inquietantes, entre as quais: como garantir a aprendizagem das crianças? Como desenvolver a proposta da UAEI no modelo remoto? Como elaborar atividades lúdicas e significativas que estimulem as interações e as brincadeiras entre as crianças?

A partir dessas questões, procuramos elaborar um conjunto de propostas que considerasse o contexto das crianças e das suas famílias. Para tanto, ancoramo-nos na perspectiva sócio-histórica. Tal perspectiva situa o indivíduo no contexto social, histórico e cultural, marcado pelas contradições da sociedade (Bock; Gonçalves; Furtado, 2007). Assim, problematiza que esse ser não pode ser estudado de forma fragmentada – entre o biológico ou o cultural – mas em sua totalidade, considerando as interações que estabelece com o seu meio. O ser humano age sobre o mundo e também é modificado por ele, numa relação dialética que

constitui o indivíduo e a sociedade da qual faz parte (Sanchez; Kahhale, 2003).

A criança, nesse pensamento, é vista como sujeito histórico, social e cultural, afetado pelo seu contexto, como alguém que atua de maneira ativa e coletiva na transformação da cultura em que está inserido (Vygotsky, 2001; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010). Dessa forma, ao olhar para o desenvolvimento como um processo dialético, devemos considerar as circunstâncias vividas pelas crianças durante a crise sanitária e socioeconômica que assombrou o país e o mundo.

Essa crise, como bem lembra Santos (2020), é consequência de um modelo capitalista de concentração de riqueza, que limita investimentos nas áreas de educação, saúde e seguridade social em nome de uma crise gerada pelo sistema desigual. Os resultados desse modelo repercutiram drasticamente na pandemia, em forma de precarização do trabalho e queda da renda de trabalhadores informais, afetando os mais vulneráveis, como as crianças.

Foi com esse olhar reflexivo e cuidadoso que iniciamos o trabalho remoto. Estivemos sempre atentos às relações estabelecidas no ambiente virtual/doméstico entre as crianças, as suas famílias e os professores; à maneira como cada uma delas expressava suas emoções e sentimentos; também à forma como atribuíam sentidos para a sua nova realidade. Procuramos, assim, manter a escuta da criança como norteadora das nossas ações.

A partir dessa prática, sugerimos propostas que tinham o caráter lúdico e criativo, visando construir e fortalecer as dimensões afetivas e socioemocionais das crianças, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), procurando contemplar seu desenvolvimento integral (Galvão, 1995; Wallon, 2007).

Relatamos, no próximo tópico, a proposta elaborada coletivamente com os atores da instituição.

Encontros e diálogos com as famílias e crianças em 2020 e 2021

Após a realização da pesquisa com as crianças e suas famílias, a equipe pedagógica da Unidade – composta, na época, por dez professoras, um professor, uma pedagoga e dezenove alunos de graduação do curso de Pedagogia – organizou as primeiras ações para o ensino remoto, as quais deveriam acontecer semanalmente. A primeira ação foi a construção do grupo de WhatsApp “Fica em casa UAEI”, para manter o contato diário com as famílias. Também organizamos ações semanais, como construção de vídeos com propostas lúdicas para as crianças, encontro semanal pela plataforma do Google Meet de cada professor com seu grupo de crianças, envio de literatura infantil em formato pdf, envio de comunicado com *lives* infantis.

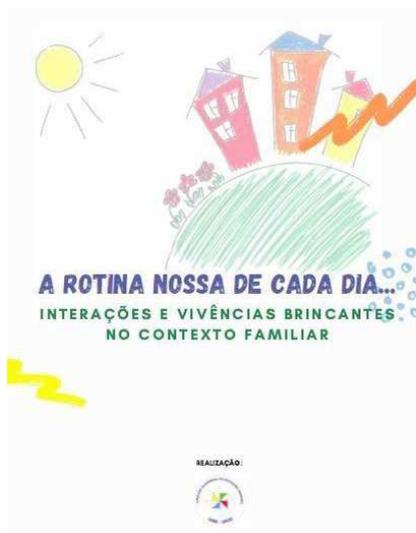
Os encontros eram realizados uma vez por semana, pela plataforma do Google Meet, com duração de uma hora, respeitando as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria e demais organizações da área da saúde. Os temas abordados procuravam contemplar os interesses das crianças e o seu contexto, a exemplo, natureza, cuidados de higiene, alimentação, música, animais domésticos, brinquedos preferidos, poemas, parlendas, festa junina, entre outras temáticas, sempre procurando preservar o caráter lúdico desses momentos.

Ficou evidente, desde o início, que as crianças tinham a necessidade de conversar, falar sobre o vírus, sobre seus sentimentos, interagir conosco e com seus pares. Elas mostravam o desejo

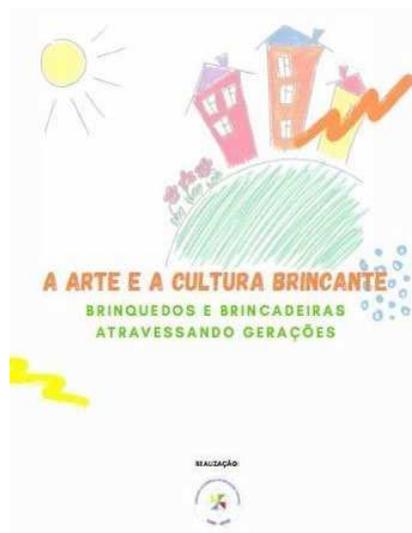
de serem escutadas e de terem suas falas respeitadas. Ao mesmo tempo, questionavam os docentes sobre muitas dúvidas que surgiam no seu cotidiano, sobre a morte, o vírus, quando poderiam regressar para a escola. Também era recorrente o tema da saudade dos avós, dos amigos, dos primos, das professoras, de passear, entre outras questões que permeavam suas vidas naquele momento. O diálogo mantido com elas foi muito importante para a construção de vínculos e também para situá-las no seu lugar de sujeitos sociais, que possuem uma voz potente e devem ter protagonismo. Um protagonismo que, segundo Friedmann (2020), ocorre de forma cotidiana quando a voz da criança é respeitada e pode se expressar por meio de diferentes linguagens.

Os momentos de troca e diálogo com elas e suas famílias foram essenciais para pensar nas próximas ações, a elaboração de três e-books.

E-book 1



E-book 2



E-book 3



Fonte: Acervo da Coordenação da UAEI (2020/2021).

O primeiro e-book, “A rotina nossa de cada dia”, abordou os seguintes temas: a importância da higiene e dos cuidados pessoais, rotinas diárias e alimentação na quarentena. Além disso, o livro trouxe propostas de movimento corporal, dicas de leitura, higiene do sono e vivências para toda a família.

No segundo e-book, “A arte e a cultura brincante”, exploramos a linguagem da arte e do universo da brincadeira infantil, a partir das telas do artista plástico Ivan Cruz, cujas pinturas são caracterizadas pelo colorido e destacam brincadeiras e brinquedos infantis que atravessam gerações. Por meio dessas vivências, valorizamos as diferentes formas de manifestações artísticas das crianças e buscamos estar atentos aos seus modos de ver, escutar, sentir e recriar o mundo, com base em suas experiências. O livro possui orientações sobre construção de brinquedos com materiais

não estruturados, brincadeiras de acordo com as faixas etárias, receitas para fazer tintas caseiras e outras possibilidades de fazer arte em casa. As sugestões do livro possibilitaram o envolvimento das crianças e das famílias na construção das propostas nele contidas. Na ocasião, recebemos fotos e pequenos vídeos das famílias, mostrando as “experimentações” com uso de tintas, construção de brinquedos e realização de brincadeiras pelas crianças. Nos registros, observamos, como destaca Cunha (2012), que as crianças, mediante as suas criações, atribuíam sentido ao mundo e ao seu cotidiano.

O terceiro e-book, “Com sabor e com afeto: receitas que contam histórias”, explorou a linguagem da comida e as memórias afetivas das crianças e suas famílias. Esse livro teve origem no desejo de compartilhar as culturas alimentares de cada família da Unidade e na necessidade de nos conectarmos aos outros por meio de memórias, sabores e aromas. A equipe recebeu muitos registros com a participação das crianças em cada etapa da construção do prato.

Os três e-books possibilitaram que as crianças explorassem diferentes linguagens (Malaguzzi, 2016) para expressar sua criatividade e construir sentidos para a sua realidade.

No final de 2020, mesmo empreendendo um grande esforço para manter o vínculo entre os membros da nossa comunidade, algumas crianças mostravam cansaço, ansiedade e desmotivação. Sentiam uma enorme saudade da escola e dos colegas e desejavam visitar seu espaço. Embora não pudéssemos voltar para a Unidade, a equipe, atendendo os pedidos das famílias e crianças, organizou o Drive Thru da UAEI. Essa ocasião foi muito especial para todos, pois as crianças puderam relembrar a UAEI, rever seus professores

presencialmente e fortalecer os vínculos construídos durante o ano conosco.

Também no mesmo ano, muitas famílias retornaram ao trabalho presencial e não podiam mais acompanhar os(as) filhos(as) nos encontros. A evasão foi considerável, uma vez que a nossa instituição permaneceu oferecendo trabalho remoto.

Em 2021, após a escuta das famílias no ano anterior, reorganizamos as nossas ações. Adotamos um novo formato de trabalho para o atendimento às crianças. O trabalho ficou assim organizado: três encontros semanais pela plataforma Google Meet, com duração de uma hora cada, às segundas, terças e quartas-feiras, ficando as quintas e sextas-feiras reservadas para as propostas assíncronas e os atendimentos individualizados às crianças com especificidades.

O aumento no número de encontros foi positivo, pois favoreceu a manutenção do vínculo das crianças com seus pares e os professores, maior frequência e participação nos encontros, bem como maior tranquilidade da família.

Para além dos problemas administrativos da instituição, muitas questões envolvendo as crianças e os encontros continuaram acontecendo. Entre elas, a saudade do espaço escolar, a falta dos amigos, a tristeza por não encontrar os avós e primos, a falta de acesso à internet por algumas famílias e as dificuldades de alguns adultos em manejar as ferramentas tecnológicas. Ademais, a equipe da instituição já apresentava sinais de cansaço e, em alguns casos, ansiedade, por trabalhar num formato inadequado para as especificidades da faixa etária atendida pela UAEI. Todo o ano de 2021 foi exaustivo e difícil. No referido ano, com autorização da prefeitura da UFCG, fizemos alguns encontros presenciais no

espaço aberto da UAEI. Na ocasião, constatamos como as crianças apresentavam dificuldades em relação ao movimento corporal.

Os desafios após o isolamento social

Finalmente, em março de 2022, após a maioria da população estar vacinada, a UAEI voltou a funcionar presencialmente. No retorno, organizamos um momento na roda para conversar com as crianças sobre o ensino remoto. Abaixo trazemos algumas falas das crianças do Grupo 5 (faixa etária de 5 anos) sobre o assunto.

Quase sempre era na casa da minha tia, mas aqui é mais legal. Tem mais brinquedo. Quando terminava (em casa) tinha pouca coisa para fazer (Criança A).

Mais ou menos. Porque eu ficava rindo, aparecia e dizia que tinha monstro. Aqui não precisa ficar fechado, com a janela fechada. Também aqui tem mais coisa. Uma coisa que é muito legal, que eu gostava muito de ficar ao ar livre. Lá em casa eu ficava fechado. Não gosto do Coronavírus. Se não existissem germes, não existiria vida. Existem germes bons e maus (Criança J).

Eu gosto mais desse. Antes a gente fazia coisas legais, mas aqui a gente pode se ver e brincar. Ficava doida para sair (Criança C).

Não gostava, porque não dava para ver eles [amigos]. Era muito chato (Criança F).

Um pouco menos. Eu gosto de ficar aqui. Eu não fico sozinho com meu pai e minha mãe. Aqui eu fico com vocês (Criança S).

Não gostava, porque lá não tem nossos amigos, lá não tem criança para brincar. E também não dava para brincar com Maria Júlia (Criança D).

Aqui a gente brinca, não dorme, lancha junto todo mundo, brinca junto. Aqui a gente se reúne com nossos amigos, brinca com os amigos, abraça e também pode se divertir (Criança E).

Nas falas acima, é recorrente o uso de termos que remetem a interações e brincadeiras, eixos norteadores da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Além das falas, o cotidiano da instituição trouxe também algumas questões que redirecionaram o trabalho da equipe. Em todos os grupos de crianças da Unidade, surgiram preocupações relacionadas ao momento da crise sanitária. Trazemos, aqui, algumas das questões identificadas.

Quadro 1–Questões identificadas

Medo do vírus	Trocas e omissões fonéticas
Saudade dos familiares	Dificuldade de contar ou recontar uma história
Medo de ficar doente	Busca do adulto para se expressar e para resolução de conflitos
Incômodo em sujar o corpo (areia, tinta, cola)	Deslocamento no brincar
Corpo travado	Vocabulário reduzido
Poucas brincadeiras entre as crianças	Dificuldades nas relações sociais
Tristeza	Insegurança
Defasagens no desenvolvimento da fala das crianças	Irritabilidade
Adoecimento recorrente	Questões psicomotoras (esquema corporal, consciência corporal)
Ênfase em conversas sobre a morte	Dificuldades de socialização das crianças com especificidades

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O quadro acima propicia uma visão geral dos problemas encontrados em nosso retorno, mas que não são exclusivos da UAEI, pois muitas escolas brasileiras encontraram essa mesma realidade.

de ao regressar. Após identificar tais problemas, a equipe, diariamente, organizava seu trabalho a fim de atender essas demandas. Fizemos isso por meio da escuta atenta e sensível das crianças, do diálogo constante com as famílias, das rodas de conversas e de leituras, da construção coletiva de histórias, do teatro com as crianças, das técnicas de relaxamento, das propostas coletivas com os grupos, das atividades psicomotoras e do suporte de uma pediatra e enfermeiras da Unidade. Quando necessário, a nossa pediatra encaminhava a família para outros especialistas.

Considerações finais

A situação de excepcionalidade na qual o país se encontrou em 2020 e 2021 mudou abruptamente a forma de trabalho da UAEI. Com o intuito de manter o vínculo com as crianças, bem como seguir as orientações estabelecidas pelo CNE, nossa equipe reorganizou o trabalho da Unidade para o formato de ensino remoto. Contudo, é evidente que esse tipo de ensino não atende as especificidades da Educação Infantil, que é baseada nas interações e na brincadeira.

Embora o principal objetivo da proposta tenha sido alcançado, é evidente que as condições desiguais de acesso aos recursos tecnológicos e a outros serviços afetaram a maneira como as propostas foram desenvolvidas.

Por fim, enfatizamos que esse período de isolamento social deixou marcas profundas nas crianças. Por essa razão, deve-se ampliar os estudos sobre os efeitos do isolamento social no desenvolvimento infantil, procurando caminhos para lidar com os retrocessos dele provenientes.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2009**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

CAMPOS, Roselane; DURLI, Zeneide. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>.

DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J.; TORO-MONTOYA, A. I. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Med Laborat**. V. 24, n. 3, p. 183-205, 2020.

DÍAZ-CUNHA, S. R. V. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 59-104.

SANCHEZ, Sandra Gagliardi; KAHHALE, E. M. P. *In*: BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2020.

YIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Uma década de ações afirmativas nas universidades federais: mudanças no perfil discente

Daniela Frida Drelich Valentim

Agradeço à professora Rute pela oportunidade de troca que seu convite oportuniza, agradeço ainda, estando nesse espaço de resistência que é a universidade federal, ao povo do Estado da Paraíba e aos nordestinos por esse momento de esperança que significa a vitória da frente democrática encabeçada por Lula na disputa pela Presidência da República.

Começo com Freire (1992), que nos ensinou que “a educação é eminentemente esperançosa”.

Por ocasião dos 10 anos da lei federal que instituiu as “cotas” nas instituições federais, diferentes segmentos sociais aliados à luta pelo direito à educação são chamados a refletir sobre a implantação dessa lei e suas consequências, seus avanços e desafios rumo à construção de uma sociedade na qual a igualdade não seja apenas formal, mas concreta e visível, especialmente na educação, em que as desigualdades sociais, raciais e regionais, entre outras, sempre foram uma marca.

É com esse propósito que meu diminuto texto recorta algumas possíveis considerações baseadas em autores do campo que vêm estudando a temática da democratização do ensino superior, para destacar pontos que entendo devam ser discutidos visando ao adensamento do debate sobre as ações afirmativas no ensino superior, visibilizando assim alguns de seus impactos.

A Lei Federal nº 12.711, promulgada pela presidenta Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012, trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa lei é uma ação afirmativa voltada à educação formal nas instituições federais. Na condição de professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), destaco que, neste ano, as ações afirmativas que nela se desenvolveram estão completando 21 anos.

A referida lei instituiu a obrigatoriedade da reserva de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas para o acesso às instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. Entre essas vagas reservadas, 50% (cinquenta por cento) devem ser destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Em cada instituição federal de ensino superior, deve ser aplicada ainda a seguinte obrigatoriedade: as vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e ainda por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está ins-

talada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tal dinâmica de acesso contemplou os diferentes aspectos que sempre impactaram a falta de democratização na ocupação de um bem público de elevado valor, a saber, uma vaga pública numa instituição valorizada socialmente. Note-se que não apenas a Lei Federal nº 12.711, mas também outras ações afirmativas, como a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), além das que ocorrem nos âmbitos das universidades estaduais, possibilitaram maior democratização no acesso ao ensino superior.

O que são ações afirmativas?

As ações afirmativas constituem-se estratégias para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos discriminatórios, por meio de ações empreendidas em um tempo determinado, com o objetivo de alterar positivamente a situação de desvantagem desses grupos. São também ações de prevenção que visam evitar que indivíduos de certos grupos tenham seus direitos alienados por um sistema que opera de modo inercial na manutenção das discriminações.

As ações afirmativas são ações emergenciais, temporárias e parciais, que não são tomadas com a pretensão de solucionar problemas estruturais. No entanto, com o propósito de enfren-

tar as desigualdades materiais e simbólicas, elas têm potencial como ato ou medida de justiça, conseguindo acomodar tanto as reivindicações de igualdade social quanto as reivindicações de reconhecimento da diferença (Valentim, 2012, p. 79).

Amparada no entendimento de Fraser (2001), para quem a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, afirmo que as políticas públicas de ação afirmativa se constituem uma versão da política cultural da diferença, que pode ser coerentemente combinada com a política social da igualdade. Dito de outro modo, essas políticas têm potencialidades no enfrentamento do racismo cultural brasileiro, mas também respondem à dimensão redistributiva de aumento de renda e mobilidade social ascendente dos sujeitos não brancos (Valentim, 2016, p. 148).

Depois desses 10 anos de vigência dessa lei, é possível destacar três mudanças no perfil discente dos cursos de graduação no Brasil¹:

No ensino superior, há uma maior diversificação do perfil socioeconômico. Destacamos os dados e as conclusões de Luiz Augusto Campos e Filipe de Oliveira Peixoto (2022) referentes à população brasileira jovem (entre 18 e 24 anos) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE. Eles dividiram os grupos de renda em cada ano por cinco, formando cinco classes ou quintos de renda. Em 2001, a “classe A” ou primeiro quinto de renda, que reúne a camada mais rica da população, correspondia a 55,5% das matrículas no ensino superior público. Em 2021, o mesmo grupo respondia por apenas 28,7% dos

estudantes. As classes C, D e E somadas representavam apenas 19,3% do alunado em 2001, e hoje respondem por 50% do alunado.

Gráfico 1–Estudantes do Ensino Superior por classe social no Brasil

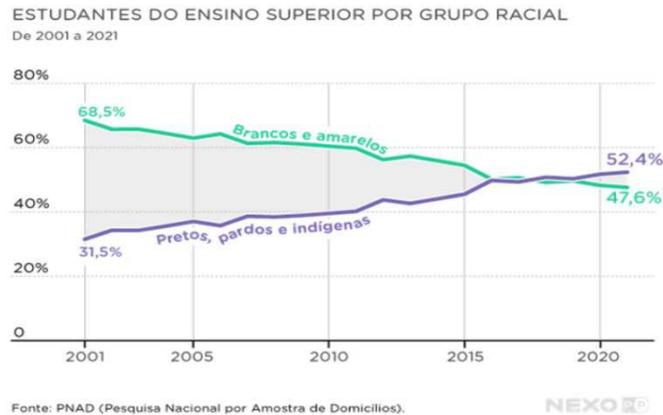


2–No ensino superior, também há uma maior diversificação de perfil racial. Luiz Augusto Campos e Filipe de Oliveira Peixoto (2022) relatam que, antes do advento das políticas afirmativas em 2001, 68,5% dos estudantes se declaravam brancos ou amarelos. No mesmo ano, apenas 31,5% dos estudantes eram pretos, pardos ou indígenas. Em 2021, os estudantes pretos, pardos e indígenas se tornam maioria, somando 52,4%, enquanto os estudantes brancos e amarelos somam 47,6%. Afirmam que, em termos absolutos, isso representa um aumento no número de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas de apenas 318.457, em 2001, para 1.268.046, em 2021; ao passo que o número de estudantes brancos e amarelos passou de 691.465 para 1.153.368 no mesmo período. Os autores lembram que ainda não atingimos uma proporção de

1. Os destaques aqui feitos são genéricos, de modo que cada instituição tem seus próprios números. A Lei Federal não responde isoladamente pelas alterações, entretanto é fundamental.

estudantes pretos, pardos e indígenas igual àquela presente na população brasileira.

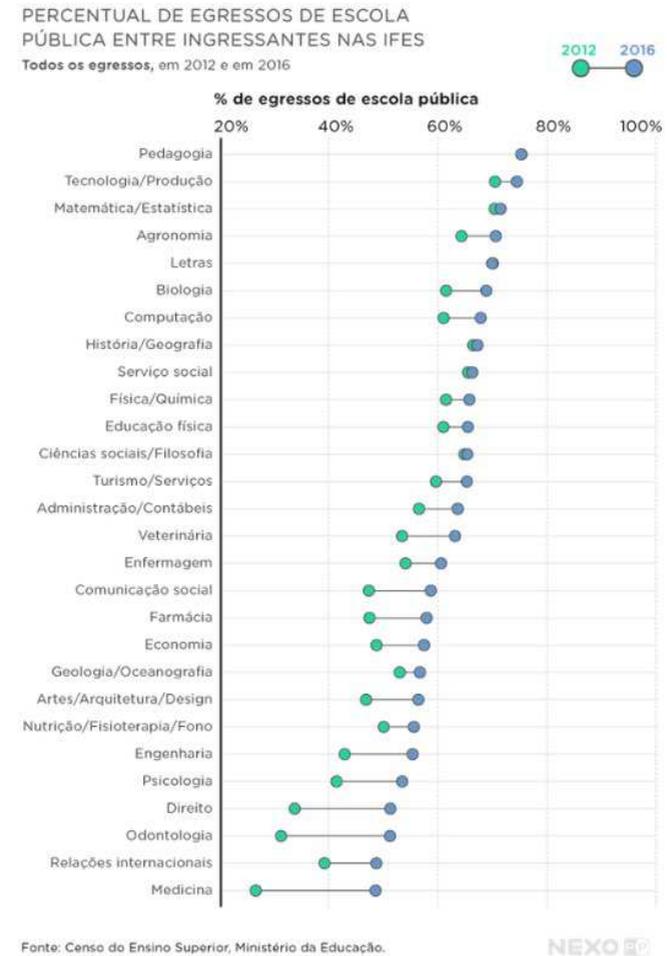
Gráfico 2–Estudantes do Ensino Superior por Grupo Racial no Brasil–de 2001 a 2021



3–De acordo com estudo de Adriano Souza Senkevics e Ursula Mattioli Mello (2022), o impacto da democratização racial na ocupação das vagas universitárias é variável. Os estudantes pretos, pardos e indígenas de escola pública foram os principais beneficiários dessa Lei Federal. Por outro lado, os cursos considerados de maior prestígio social, muito pouco acessíveis aos alunos não brancos e aos egressos do Ensino Médio público antes da Lei, foram o que sofreram maior impacto. Para esses autores, os cursos de Medicina, Relações Internacionais, Odontologia, Direito, Engenharia e Psicologia são os que demonstram grande diferença entre o antes (2012) e o depois (2016) da Lei. Há acerto da Lei Federal no que se refere à democratização do acesso ao ensino superior. É possível dizer que após sua promulgação, os alunos que antes

só podiam almejar cursos de baixa relação candidato/vaga puderam cursar os chamados “cursos de alto prestígio e demanda” (Queiroz; Santos, 2013).

Gráfico 3–Percentual de Egressos de Escola Pública entre Ingressantes nas IFES



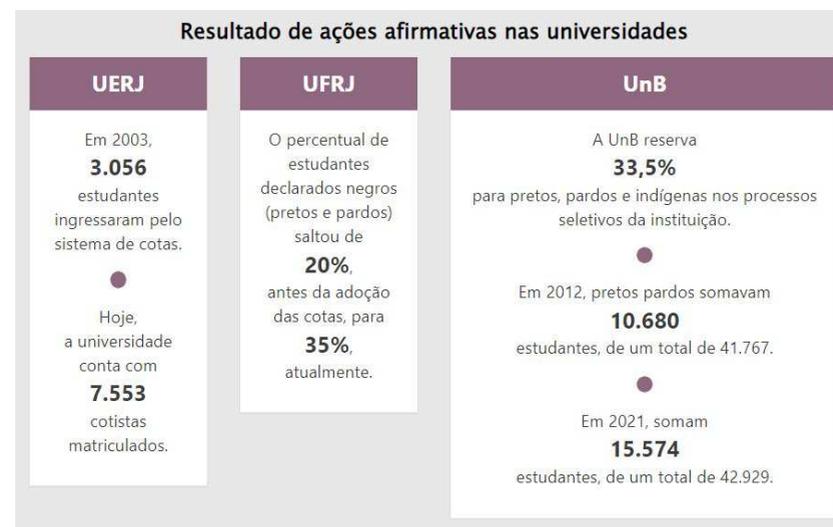
Senkevics e Mello (2022) afirmam que “jovens que antes não viam chances de ingressar em determinadas carreiras – ainda que fossem sua preferência ou vocação – tendiam a escolher, antes da política de cotas, cursos mais facilmente acessíveis. Com as cotas, há um reajuste de expectativas em que o candidato pode ser mais ousado na escolha de carreira” e trazem o exemplo ocorrido na Universidade de Brasília (UnB): houve uma queda de 11% na participação de egressos do ensino médio público no curso de Pedagogia e, de outro modo, houve um acréscimo de 118% de sua participação no curso de Direito.

Para concluir

A articulação de diferentes critérios, como origem escolar em ensino médio realizado em escola pública, renda familiar *per capita* e identificação étnico-racial, como pretos, pardos e indígenas, para a disputa das vagas que visam à entrada nas instituições federais se revelou potente na medida em que o cumprimento das ações afirmativas, especialmente da Lei nº 12.711/2012, provocou, até 2020, alterações no perfil dos estudantes da educação superior.

A citada lei ampliou para os grupos historicamente alijados do ensino superior as oportunidades de ingresso, especialmente, nas universidades federais, espaços marcados pela presença dos mais ricos e brancos. Um pequeno exemplo dessa potência pode ser visualizado abaixo:

Quadro 1–Resultado de ações afirmativas nas Universidades



Fonte: Agência Senado (2022).

Pretendi dar publicidade ao fato de que as diversas ações afirmativas foram, nesses 10 anos, capazes de ampliar o número de jovens das camadas mais empobrecidas da população, assim como a ocupação das vagas por pretos, pardos e indígenas. Importante também foi a chegada desse perfil de alunos aos cursos superiores mais concorridos.

É o que se depreende dos trabalhos realizados pelo campo. Todavia, há sim muitas limitações e desafios a enfrentar tanto de ordem material como de ordem simbólica, também apontados pelos estudiosos.

A garantia de permanência e conclusão, que sempre esteve ameaçada nesse governo que se encerra, foi profundamente com-

prometida, não só pelo desfinanciamento da educação pública, mas também pelo aumento da pobreza, experimentada, especialmente, nas regiões periféricas onde vivem os grupos de maioria negra (preta e parda) e indígena. O desmonte de diferentes políticas públicas e a pandemia da COVID-19 também trouxeram nefastas consequências.

Não menos importante é o fato de que os cotistas vivenciam situações sociais na universidade que ocorrem numa interação angustiada (Goffman, 2008, p. 27) com e entre os demais sujeitos da comunidade acadêmica, cabendo a esta desenvolver estratégias que minimizem o estigma e problematizem o racismo institucional.

Por fim, destaco o desafio epistemológico, talvez o maior que a universidade deva enfrentar nos anos vindouros.

Termino minha apresentação lembrando Paulo Freire, que nos instiga a esperar. “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!” Obrigada!

Referências

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção I, p.1-2.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Cotas tem ano decisivo no Congresso. **Agência Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 2 setembro de 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto; PEIXOTO, Felipe de Oliveira. A diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro depois das cotas. **Nexo Políticas Públicas**, 2012. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/A-diversifica%C3%A7%C3%A3o-racial-e-econ%C3%B4mica-do-ensino-superior-p%C3%ABlico-brasileiro-depois-das-cotas>. Acesso em:

FERNANDES, Cláudia Monteiro. A Lei de Cotas democratizou os cursos de maior prestígio? O caso da UFBA. **Nexo Políticas Públicas**, 2012. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/A-Lei-de-Cotas-democratizou-os-cursos-de-maior-prest%C3%ADgio-O-caso-da-UFBA>. Acesso em:

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia Hoje**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FREITAS, Jeferson; GONÇALVES, Fernanda; FLOR, Juliana; SÁ, Iza-bele; FERES JÚNIOR, João. Crescendo apesar do barulho: políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras em 2020. **Nexo Políticas Públicas**, 2012. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Crescendo-apesar-do-barulho-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-nas-universidades-p%C3%ABlicas-brasileiras-em-2020>. Acesso em:

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

QUEIROZ, Delcele; SANTOS, Jocélio Teles. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

SENKEVICS, Adriano; MELLO, Ursula. Quais cursos de graduação foram mais transformados pelas cotas? **Nexo Políticas Públicas**, 2012. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Quais-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-foram-mais-transformados-pelas-cotas>. Acesso em:

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados** e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios. In: CANDAU, V. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outras”?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.



Fundos públicos em disputa e o financiamento da educação

Paulo Rubem Santiago Ferreira

Introdução

O tema proposto para esta Mesa do VII COBESC¹ se apresenta como extremamente oportuno, especialmente no momento vivido pela sociedade brasileira após as eleições presidenciais ocorridas no segundo turno, em 30 de outubro de 2022. No contexto da transição em curso, entre o governo do candidato derrotado e a Frente Ampla declarada vitoriosa nas referidas eleições, destacam-se como objetos de análise a Proposta de Lei Orçamentária para 2023 (PLOA, 2023)², encaminhada ao Congresso Nacional ao final do mês de agosto último; e a Emenda Constitucional 95/2016, erroneamente tratada como Emenda do

1. O presente artigo, com dados atualizados até 05/12/2022, tem como referência a participação do autor na Mesa de debates ocorrida na parte da tarde, no dia 9 de novembro de 2022, na programação do VII COBESC.

2. Proposta de Lei Orçamentária para o Orçamento da União de 2023. Disponível em: <https://www.congresso-nacional.leg.br/materias/materias-orcamentarias/ploa-2023>. Acesso em: 20 nov. 2022.

“Teto de gastos”, à qual vamos nos referir posteriormente e que enseja, de parte da candidatura eleita, intenções de alterações mais adiante debatidas.

A proposição legislativa para 2023, considerados os valores previstos para o Orçamento Fiscal (OF), da Seguridade Social (OSS) e para o Refinanciamento da Dívida Pública Federal (RDPF), representa o pior orçamento da história republicana do ponto de vista da destinação improdutiva dos fundos públicos. Os números, como veremos, são incontestáveis.

No referido projeto, para o Orçamento Fiscal, está previsto R\$ 1,868 trilhão. Para o Orçamento da Seguridade Social, os valores atingem R\$ 1,152 trilhão; e para o Refinanciamento da Dívida Pública, estimam-se R\$ 2,010 trilhões, numa autêntica servidão orçamentária ao capital rentista. Ao mesmo tempo, com recursos dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social, a proposta define o montante de R\$ 130,563 bilhões para a função Educação, enquanto reserva estimativas de R\$ 3,150 trilhões para a função “Encargos Especiais”, na qual se destacam, entre outras, as seguintes subfunções e seus respectivos valores, conforme exposto na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Encargos Especiais Receitas estimadas na PLOA 2023 R\$ Milhares

Subfunção	Valores previstos na PLOA 2023
Refinanciamento da Dívida Interna	1.929.391.751
Refinanciamento da Dívida Externa	38.073.939
Serviço da Dívida Interna	520.959.459
Serviço da Dívida Externa	39.030.461

Fonte: Projeto de Lei Orçamentária para a União 2023.

Como podemos traduzir esses números? Através do desempenho da política fiscal do Estado brasileiro, revela-se um modo especial de atuação do capital, marcadamente operante sobre a destinação dos fundos públicos, expressão da metamorfose ocorrida a partir dos anos de 1970 no seu processo de acumulação. Como já afirmara Marx (1988), “fundos públicos, ações e quaisquer outros títulos são campos de investimento de capital que se pode emprestar, de capital que se destina a ser capital portador de juros”. Até então, de forma hegemônica, tais mecanismos caracterizavam-se pela obtenção de lucros oriundos do processo produtivo, com ênfase na circulação de mercadorias (operando-se o ciclo Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro) e na extração da mais-valia dos trabalhadores. Posteriormente, de forma progressiva, até os dias atuais, tal acumulação, embora mantida sua presença no curso do processo anterior, expandiu-se e caracterizou-se pela supremacia das transações com moedas (câmbio), papéis (títulos) públicos e privados, mercados futuros e outros produtos financeiros, com destaque para o capital fictício, assim considerado pois divorciado do processo de produção de bens e serviços postos à disposição da sociedade. Nesse sentido, para Assis e Dória (2011):

O que está em jogo hoje, na dialética econômica mundial, é uma luta feroz em torno da natureza do Estado. Não falo sobre privatização de empresas públicas, que é um apêndice secundário do processo. Falo de orçamento: a formação das receitas e a distribuição das despesas estatais (p. 11).

O debate que está proposto para esta Mesa, portanto, tem como pano de fundo a conjuntura econômica, fiscal e financeira acima descrita, fortemente marcada pela submissão da execução

orçamentária da União, bem como dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aos interesses do capital rentista e fictício (Almeida, 2022). Nesse contexto, a Frente Ampla, liderada por Luís Inácio Lula da Silva, busca a construção de uma Proposta de Emenda Constitucional, denominada como “PEC da Transição”, que, alterando o “Teto de Gastos”, estabelecido através da Emenda Constitucional 95/2016, permita ao futuro governo garantir os recursos necessários ao pagamento do Auxílio Emergencial, com valor de R\$ 600,00, nos próximos quatro anos.

A disputa pelos fundos públicos no contexto da acumulação rentista do capital

Para a hegemonia das formas de acumulação financeira do capital vistas anteriormente, desenvolveram-se, nas últimas décadas, estratégias que ocuparam tanto instituições públicas quanto privadas, com destaque para o controle do Estado na condução das decisões macroeconômicas, na produção da informação e nas notícias acerca da economia e do mundo dos negócios. Nesse sentido, o controle direto do Estado se demonstrou essencial para assegurar as iniciativas jurídicas em linha com aquela estratégia de acumulação, através das quais tem sido possível pautar ao Congresso Nacional os comandos tributários e fiscais de interesse do capital.

A atuação junto aos setores privados das comunicações serve ao monopólio da análise econômica, impulsionando junto ao Estado as decisões que lhe são correspondentes, sobretudo no tocante às políticas monetária e cambial, sustentadas num jornalismo econômico pautado pelo capital financeiro (Puliti, 2013).

Ao seu lado, registram-se a formação de blocos parlamentares conservadores, eternizados com a alcunha de “Centrão”, a intervenção agressiva das agências internacionais de *rating* (classificação de risco) (Iwata, 2012), bem como a permanente atuação pública das frações financeiras do capital, organizadas em torno do “mercado”, o mesmo “mercado” que, partindo em defesa da “responsabilidade fiscal”, reagiu “nervoso” aos primeiros sinais emitidos pelo Presidente eleito em 30 de outubro passado, relativos a uma possível flexibilização do “teto de gastos”, estabelecido pela Emenda Constitucional 95, de 2016.

Nesse sentido, talvez buscando “acalmar” o “mercado”, o Vice-Presidente eleito, Geraldo Alckmin, afirmou que o “ajuste fiscal” deve ser feito durante os quatro anos do futuro governo³, sem que se esclareça, contudo, a quem vai se destinar esse “ajuste” e quem vai pagar essa conta.

Na história recente, sobretudo na transição verificada entre a última década do século XX e as primeiras décadas do século XXI, foram inúmeras as situações em que, através do Estado, comandos constitucionais e infraconstitucionais foram encaminhados ao Congresso Nacional e posteriormente aprovados, visando assegurar alterações no texto constitucional, na legislação complementar e ordinária, voltadas à promoção de intervenções administrativas, tributárias, orçamentárias e fiscais, monetárias e cambiais que, em nome do interesse público (como o combate à inflação, por exemplo), findaram por aperfeiçoar e consolidar os mecanismos de gestão macroeconômica alinhados ao processo de acumulação de capital, em especial sobre a destinação dos fundos públicos.

3. Ver “Ajuste fiscal vai ser feito e de maneira permanente, afirma Alckmin”. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2022/11/26/ajuste-fiscal-vai-ser-feito-e-de-maneira-permanente-afirma-alckmin.htm>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Nesse aspecto, destaco a aprovação da Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000, derivada de um projeto de lei que visou regulamentar a gestão das finanças públicas e outros temas correlatos, como disposto no artigo 163, I, da Constituição Federal de 1988. A referida Lei, erroneamente conhecida como “Lei de Responsabilidade Fiscal”, nome de batismo que, buscando transmitir e massificar valores que expressem seriedade no trato das finanças públicas, assegura de fato, recorrendo àquela nomenclatura, os interesses do capital em comprimir os gastos públicos não financeiros, enquanto libera os de natureza financeira improdutiva, evadindo-se ainda do esforço em pautar de forma transparente a gestão das finanças públicas, o que permitiria o conhecimento pleno da natureza das despesas conduzidas pelo Estado e dos interesses que representam. Prova disso encontra-se, por exemplo, quando da sanção da referida Lei, no veto aposto pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso ao inciso II do artigo 4º, que sinalizava para a fixação de um teto para a despesa com juros da dívida pública pelo tesouro nacional. Ao mesmo tempo, até a presente data, não foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Senado da República o projeto de lei que deveria estabelecer limite para a dívida mobiliária (em títulos públicos), conforme disposto no artigo 30 da referida Lei.

Por fim, o artigo 9º da Lei Complementar 101⁴ veda a realização de empenho para pagamento de despesas de quaisquer dos Poderes da República enquanto não estiverem garantidas as receitas relacionadas com o superávit primário ou nominal, esta-

4. Art. 9º. Se verificado, ao final de um bimestre, que a realização da receita poderá não comportar o cumprimento das metas de resultado primário ou nominal estabelecidas no Anexo de Metas Fiscais, os Poderes e o Ministério Público promoverão, por ato próprio e nos montantes necessários, nos trinta dias subsequentes, limitação de empenho e movimentação financeira, segundo os critérios fixados pela Lei de Diretrizes Orçamentárias.

belecidos no Anexo de Metas Fiscais, que passaram a ser definidas anualmente nas Leis de Diretrizes Orçamentárias, aprovadas pelo Congresso Nacional, e que servem de orientação para discussão e aprovação das leis orçamentárias anuais correspondentes.

Ao abordar a política macroeconômica brasileira, Lima (2008) aponta que:

O conjunto de leis e normas que dão suporte jurídico à política monetária é vasto e complexo. O mais importante desses documentos legais é a Constituição do país, que estabelece a competência exclusiva do governo para emissão de moeda, mas o proíbe de emitir moeda para fazer obras públicas. Em segundo lugar, está a lei que é tema desse capítulo, a Lei de Responsabilidade Fiscal, cuja finalidade é assegurar recursos para o pagamento de juros da dívida pública criada pela política monetária (Lima, 2008, p. 282).

Ao seguir na abordagem da referida lei, o autor afirma que:

No Brasil, foram adotadas regras apoiadas na doutrina monetária, impondo o controle da inflação como objetivo maior, intocável e que deve ser alcançado a qualquer custo pela sociedade. O amparo legal dessa política econômica brasileira foi consolidado na Lei de Responsabilidade Fiscal, em que fica claro que o meio considerado adequado para o controle da inflação é a política monetária. A política econômica brasileira pode, desde então, ser identificada com essa lei. O Banco Central, encarregado de executar a política macroeconômica, determinou que o instrumento correto a ser adotado é a taxa de juros. Essa decisão teve como consequências imediatas o endividamento público e o respectivo gasto com juros. A finalidade da Lei de Responsabilidade Fiscal foi impor ao governo federal, estadual e municipal o pagamento desses juros como a prioridade máxima da administração pública (Lima, 2008, p. 283-284).

Torna-se, assim, evidente que a referida “Lei de Responsabilidade Fiscal” trata com dois pesos e duas medidas as despesas de pessoal, das áreas sociais e não financeiras, em relação às despesas financeiras, notadamente as relativas ao pagamento de juros e encargos da dívida pública. Para as primeiras despesas, impõem-se limites, já para as últimas, não há qualquer restrição de empenho e pagamento, estando assegurado, inclusive, como visto na introdução, um orçamento para sustentar o refinanciamento da dívida pública. Atualmente essa dívida está representada, em quase sua totalidade, por títulos emitidos pelo Tesouro Nacional e também utilizados pelo Banco Central em suas operações compromissadas com os bancos privados na execução da política monetária em curso.

No mesmo contexto da sanção da Lei Complementar 101, ainda que a fixação da meta de superávit primário tivesse antecedido a isso, o governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso passou a adotar, a partir dos anos 2000, como orientação para a condução dos aspectos centrais das políticas macroeconômicas, um tripé composto pelo regime de metas de inflação, pelo câmbio flutuante e pelas metas fiscais para o superávit.

Parte do antes referido Anexo de Metas Fiscais, a expressão da dívida pública como proporção do Produto Interno Bruto (relação Dívida/PIB), contido anualmente nas LDOs, vem se colocando como o centro das preocupações dos donos do capital fictício. Nesse sentido, apesar das regras estabelecidas em 2000 pela Lei Complementar 101 e a fixação, por cerca de 13 anos, a cada LDO anual, de metas fiscais voltadas à formação do superávit primário, em 2016, foi necessário se forjar o processo de impeachment da então Presidente Dilma Rousseff para colocar à frente do Estado, na chefia do Poder Executivo, um governo capaz de retomar a

iniciativa jurídica através de reformas constitucionais focadas nas metas estabelecidas desde 2000.

A principal dessas proposições, apresentada como Proposta de Emenda Constitucional 241, visou à instauração de “um novo regime fiscal para a sustentabilidade da dívida pública”⁵, haja vista o risco que tal objetivo passou a correr após 2014, quando, pela primeira vez, desde a sanção da Lei Complementar 101, a execução do orçamento da União registrou déficit primário, comprometendo, dessa forma, o fluxo de juros pagos ao capital aplicado em títulos do Tesouro Nacional. Mais recentemente, em 2020 e 2021, o governo de Jair Messias Bolsonaro, em plena pandemia, argumentando em defesa do interesse público, aprovou duas novas emendas constitucionais que acentuaram a submissão da ação fiscal do Estado aos interesses privados da órbita financeira improdutivo.

A primeira delas, a Emenda Constitucional 106, apresentada publicitariamente como “PEC do Orçamento de Guerra” (guerra contra o vírus da COVID-19, certamente), cuidou, arduamente, de ter inseridos em seu texto constitucional dois novos artigos que em nada se associavam às medidas de fortalecimento do Sistema Único de Saúde ou, de fato, ao combate ao vírus em questão. O primeiro deles, o artigo 6º, permitiu que o Poder Executivo “quebrasse” a regra de ouro prevista no artigo 167, III, do texto constitucional. De acordo com essa norma, só são permitidas Operações de Crédito (endividamento) no exato montante das despesas de capital previstas no orçamento. Como antecipado acima, o governo Bolsonaro aprovou, com a maioria de votos do Congresso Nacional, que ficaria então autorizada a realização de

5. A expressão posta entre aspas constou da Exposição de Motivos encaminhada pelo governo empossado após o impeachment de Dilma Rousseff, quando da apresentação da Proposta de Emenda Constitucional 241, de 2016, por fim aprovada como Emenda Constitucional 95 no mesmo ano.

Operações de Crédito acima das despesas de capital, permitindo-se, contudo, que essa diferença fosse usada, passem, para o pagamento de juros da dívida pública. O detalhe que agrava a manobra governista é que as despesas com pagamento de juros são consideradas “despesas correntes”, não sendo, portanto, consideradas despesas de capital. Assim, além de “quebrar” a regra de ouro prevista na Constituição, o governo ainda modificou a natureza das despesas a serem realizadas com aquela “quebra”, tudo em sintonia com os interesses do capital remunerado a juros extraídos do orçamento público.

A outra manobra se deu com a aprovação do artigo 7º da mesma EC 106/2020, por meio da qual foram liberadas ao Banco Central a compra e a venda de títulos emitidos pelo Tesouro Nacional, podendo usá-los na aquisição de papéis privados, vulgarmente conhecidos como “papéis podres”, limpando assim do balanço das instituições beneficiadas por tais operações os ativos que não lhes estivessem gerando rendimentos.

Já a Emenda Constitucional 109/2021, alterando diversos artigos e inserindo outros no texto constitucional, atrelou a execução do orçamento público da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios também à “sustentabilidade da dívida pública”⁶. O que se observa, contudo, é a absoluta ausência de questionamentos, em todas as reformas aqui citadas, acerca da natureza da dívida pública, dos processos responsáveis por sua geração e incremento, bem como das regras que orientam a fixa-

6. Redação para o novo artigo 164-A, aprovado pela referida EC 109: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem conduzir suas políticas fiscais de forma a manter a dívida pública em níveis sustentáveis, na forma da lei complementar referida no inciso VIII do *caput* do art. 163 desta Constituição. Parágrafo único. A elaboração e a execução de planos e orçamentos devem refletir a compatibilidade dos indicadores fiscais com a sustentabilidade da dívida.

ção das taxas de juros e as operações cambiais que a alimentam, tornando a dívida um dogma intocável e mecanismo privilegiado, assegurado pelo Estado, a serviço da acumulação improdutiva do capital. Nesse sentido, diferentemente do que afirmam as manipulações ideológicas e o senso comum propagado pela maior parte dos veículos de comunicação no país, há mais de duas décadas, não é a dívida que complementa o financiamento tributário do Estado, que “gasta mais do que arrecada”, mas é o Estado que tem sido usado, em sua ação fiscal, sob forte pressão midiática e do “mercado”, para assegurar os ganhos improdutivos do capital fictício (Lopreato, 2006; Oliveira, 2009).

Por essas razões, os fundos públicos representados pelas receitas estimadas nos orçamentos da União e dos demais entes da federação se transformaram em objeto de cobiça por parte do capital improdutivo, que retira daqueles fundos a sua parte em juros e amortizações, os quais, porém, não derivam do lucro estatal ou da mais-valia extraída dos trabalhadores no setor privado, mas da arrecadação efetuada de forma regressiva e indireta da maioria da sociedade brasileira. Por isso, podemos afirmar que o sistema da dívida pública vem sendo alimentado, há pelo menos 22 anos, por uma combinação que reúne normas constitucionais e infra-constitucionais restritivas ao gasto social e produtivo, mas que favorecem a expansão descontrolada das despesas financeiras, tendo ao seu lado decisões de políticas monetária e cambial que reforçam a permanência da dívida como sistema de drenagem dos fundos públicos para o capital improdutivo.

Nesse aspecto, o poder político hegemônico dirige os comandos jurídicos que servem ao novo padrão econômico de acumulação. Marx já havia deixado claro esse sentido quando afirmou que:

A dívida pública converte-se numa das alavancas mais poderosas da acumulação primitiva. Como uma varinha de condão, ela dota o dinheiro de capacidade criadora, transformando-o assim em capital, sem ser necessário que seu dono se exponha aos aborrecimentos e riscos inseparáveis das aplicações industriais e mesmo usuárias. Os credores do Estado nada dão na realidade, pois a soma emprestada converte-se em títulos de dívida pública facilmente transferíveis, que continuam a funcionar em suas mãos como dinheiro. A dívida pública criou uma classe de capitalistas ociosos, enriqueceu, de improviso, os agentes financeiros que servem de intermediários entre o governo e a nação [...] (Marx, 1988, p. 872-873).

A consolidação da estratégia de acumulação pela via rentista, com o estoque da dívida pública atingindo R\$ 5,528 trilhões apenas na dívida pública federal mobiliária interna⁷ (DPFMI), traz ainda que 42,96% desse estoque tem prazo de vencimento de até dois anos (sendo 22,93% em até 12 meses). De 2 a 3 anos, estão 13,87% dos títulos públicos componentes da DPMFi; de 3 a 4 anos, são 9,83%; e acima de 4 anos, temos 33,33% do estoque. Os elevados valores contidos no curto prazo de vencimento de até dois anos fazem desse estoque um quase-fluxo, exercendo-se dessa forma uma gigantesca pressão sobre o Tesouro para o pagamento de juros e a amortização correspondente ao vencimento de 42,96% do estoque concentrado em até dois anos. Por isso, a “sustentabilidade da dívida pública” é o princípio que visa assegurar a regularidade da extração desses fluxos de valores da sociedade para o capital improdutivo.

7. Os dados referidos estão disponíveis na página do Tesouro Transparente, no endereço: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::::9:P9_ID_PUBLICACAO:45531. Acesso em: 05 nov. 2022.

Chama a atenção ainda a composição dos credores desses estoques até outubro de 2022, com instituições de previdência acumulando 22,92%; instituições financeiras, 28,68%; fundos de investimento atingindo 24,63%; e demais credores totalizando 22,78%, estando o próprio governo neste último conjunto, com 4,26% do estoque da DPFMI, o que corresponde a R\$ 235,51 bilhões, seguido de perto pelas seguradoras, com 4,05% do estoque, equivalentes a R\$ 223,83 bilhões. Já os considerados não residentes acumulavam 9,26% do estoque, totalizando R\$ 512,02 bilhões. Como se percebe, é gigante a presença dessa modalidade de capital junto à extração dos fundos públicos arrecadados pela Receita Federal e consolidados no Tesouro Nacional.

Por essa razão, como visto antes em Assis (2011, p. 11), a formação das receitas e a distribuição das despesas estatais nos orçamentos públicos foram transformadas numa luta feroz em torno da natureza do Estado, nos países que, como o Brasil, tornaram-se plataforma de valorização financeira do capital (Lopreato, 2006). Tais indicadores, alinhados aos números da carga tributária total como proporção do PIB⁸, nos apontam que a precariedade do financiamento das políticas públicas de maior abrangência junto à população brasileira, como educação e saúde, não deriva, à luz do sistema da dívida pública, da escassez de fundos a serem aplicados naquele fim, mas da prioridade dada ao gasto público improdutivo, representado pelo pagamento de juros e encargos e pelo custo do refinanciamento da dívida pública, fatores que não

8. Em 2021, de acordo com o “Boletim Estimativa da Carga Tributária Bruta do Governo Geral”, publicado em abril de 2022, a carga atingira 33,90% do Produto Interno Bruto, sendo 22,48% relativos ao governo central, 9,09% pertinentes aos governos estaduais e 2,33% na esfera dos governos municipais. Os dados aqui citados estão disponíveis em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::::9:P9_ID_PUBLICACAO:43205. Acesso em: 05 nov. 2022.

têm origem em leis naturais ou prescrições divinas, mas que são consequência das decisões e escolhas de políticas macroeconômicas pelos governantes num permanente conflito de interesses em torno da destinação dos fundos públicos arrecadados pelo Estado.

O financiamento da educação no contexto da acumulação improdutiva do capital

As regras atuais que definem as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para com o financiamento da educação foram estabelecidas na Constituição de 1988, por meio da vinculação de percentuais dos orçamentos públicos a serem aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino, com posterior subvinculação para atender, também, à valorização dos profissionais da educação.

O ponto de partida dessa subvinculação se deu, por meio da Emenda Constitucional 14, de 1996, com a criação de um fundo contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com vigência decenal, voltado à realização de despesas de custeio e capital que atendessem à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental. Por meio desse fundo, dos 25% mínimos constitucionais a serem destinados à educação pública pelos entes subnacionais (como estabelecido pelo artigo 212 da Carta Constitucional de 1988), relativos às receitas oriundas de um conjunto de fontes de arrecadação e transferências, 60% deveriam ser aplicados na composição do referido fundo para a educação fundamental, sendo suas receitas divididas em duas partes: 60%

para valorização dos profissionais da educação e 40% para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Quando da constituição do referido fundo, contudo, o governo central esquivou-se de assumir responsabilidades quanto à consideração das matrículas na educação infantil e no ensino médio para fins de complementação federal das receitas transferidas pelos entes subnacionais ao referido fundo. Da mesma forma, na regulamentação da EC 14/1996, por meio da Lei nº 9.424/1996, não se estabeleceu nenhum percentual fixo (sequer sob a forma de um mínimo) de complementação da União sobre as transferências de estados, Distrito Federal e municípios ao Fundo, para que fosse possível fortalecê-lo com recursos oriundos da arrecadação federal.

Assim, a educação básica, primeiro nível da educação no país, seguiria dependente do que estados, Distrito Federal e municípios fossem capazes de transferir ao fundo criado em 1996. Em 2006, dez anos depois de vigente o FUNDEF, foi aprovada a Emenda Constitucional 53, dando lugar ao Fundo para a Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação Pública, o FUNDEB. Nessa ocasião, após pressões e mobilizações das comunidades educacionais públicas na sociedade, o governo federal incorporou matrículas desde as creches até o ensino médio, para fins de cálculo dos recursos a serem aplicados no fundo e de suas contrapartidas aos entes subnacionais, dessa vez partindo de uma contribuição federal de, no mínimo, 10% dos valores transferidos por estados, Distrito Federal e municípios ao FUNDEB. Entretanto, a subvinculação anterior seria alterada, passando a 80% dos 25% mínimos a parcela que os entes deveriam destinar ao novo fundo da educação básica. No entanto, a subdivisão das receitas do

fundo seria mantida em 60% para valorização dos profissionais e 40% para manutenção e desenvolvimento do ensino. Os números extraídos dos relatórios resumidos da execução orçamentária, disponíveis na página do Tesouro Transparente, como se verá adiante, apontam para um crescimento progressivo das transferências federais ao fundo desde então, ainda que as metas aprovadas, seja no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172), seja no Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005) não tenham sido até aqui efetivamente atingidas, da mesma forma sendo evidentes a queda das matrículas entre as diferentes etapas da educação básica pública no país e a distância entre as metas do último PNE e os indicadores de escolaridade e desempenho aferidos entre as diferentes regiões do país, particularmente entre as áreas urbanas e rurais.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica⁹, disponível na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, o Brasil apresentava, em 2021, um total de 46.668.401 matrículas na Educação Básica. Desse quantitativo, 8.319.299 eram matrículas na educação infantil, 26.515.601 no ensino fundamental e 7.770.557 matrículas no ensino médio, além de 1.851.541 matrículas na educação profissional técnica de nível médio. Do total de matrículas na Educação Básica, 41.308.256 eram nas áreas urbanas (com apenas 8.053.261 desse total na rede privada) e 5.360.045 nas áreas rurais, com apenas 83.084 na rede privada.

Das 107.378 escolas das redes municipais, em 2021, apenas 56,4% disponham de internet banda larga, sendo que, nas mesmas

9. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 05 dez. 2022.

unidades, assegurava-se o insumo acima apenas para 27,8% dos alunos¹⁰. Observados esses números, três aspectos são importantes na consideração dos instrumentos e das regras de financiamento da educação pública no país. O primeiro deles é composto do binômio vinculação-subvinculação de receitas orçamentárias, herdado da Constituição de 1988 e das Emendas Constitucionais 14, de 1996 (do FUNDEF); 53, de 2006 (do FUNDEB); e 108, de 2020 (do novo FUNDEB). Sob tais regras, a educação era uma espécie de “sócia” do orçamento, usufruindo para o nível da Educação Básica de parcela dos valores que o integraram desde 1988 (com a vinculação) e após 1996 (com as subvinculações).

O segundo aspecto foi dado pela promulgação da Emenda Constitucional 59, de 2009, quando ficou estabelecido que os investimentos em educação deveriam ser expressos como proporção do Produto Interno Bruto, nos termos do artigo 214, inciso VI, do texto constitucional alterado pela referida emenda.

O terceiro aspecto foi a aprovação da Meta 20, do Plano Nacional de Educação, contido na Lei nº 13.005/2014, estabelecendo o mínimo de 10% do PIB em investimentos em educação pelas três esferas de governo, devendo tal meta atingir 7% até 2019, cinco anos após a promulgação da lei do Plano Nacional de Educação. Contudo, em função das diretrizes de austeridade fiscal vigentes desde a Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000, e da adoção do tripé macroeconômico antes referido e comentado, a partir do ano 2000, do qual destacamos a meta fiscal de um percentual do PIB para a formação do superávit primário, necessário ao pagamento da conta de juros da dívida pública a cada exercício fiscal,

10. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

o país não aplicou 7% do PIB em investimentos educacionais em 2009, computadas as três esferas de governo, conforme apontado por Ferreira (2021)¹¹, quando afirmou que:

Assim, considerado o PIB de 2019 em R\$ 7,3 trilhões de reais, o país deveria ter aplicado R\$ 511 bilhões de reais em investimentos em educação nas três esferas de governo, como determinado pela Meta 20 do PNE para cinco anos após sua vigência. Entretanto, os três entes da federação teriam atingido R\$ 317,32 bilhões de reais aplicados na função educação, manutenção e desenvolvimento do ensino em 2019, representando R\$ 193,68 bilhões de reais a menos que os 7% do PIB a serem aplicados em 2019.

O autor chegou a esses cálculos, considerados os dados executados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, a partir da conta FUNDEB, como projeção dos 25% mínimos constitucionais aplicados para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Observa-se assim que os problemas crônicos vividos pela educação pública em nosso país, especialmente nas distintas etapas e modalidades da Educação Básica, estão relacionados às prioridades dadas à execução dos gastos públicos pelo Estado brasileiro e não à baixa arrecadação tributária como proporção do PIB nem da escassez de fundos arrecadados pelo Tesouro junto à sociedade por intermédio das normas tributárias vigentes no país. Por isso, concordamos com Reis (2015) quando o autor afirma que:

11. Dados extraídos de “A Emenda Constitucional 59/2019 e a vinculação ao Produto Interno Bruto para o financiamento da educação”, trabalho apresentado pelo autor em 05 de maio de 2021, no XI Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE no Nordeste, simultâneo ao XI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, promovido pela ANPAE, Estado do Rio Grande do Norte.

Compreender os mecanismos utilizados atualmente pelos operadores do mercado financeiro para concentrar a riqueza socialmente produzida e para punccionar o fundo público, em favor da valorização do capital, é uma necessidade para todos aqueles que se dedicam à análise das políticas sociais na atualidade (p. 29).

Vejamos na Tabela 2 a seguir, em valores constantes, selecionados os últimos cinco anos, a execução orçamentária da União para a função “Educação”, para sua complementação ao FUNDEB, sob a vigência da EC 53/2006, frente à execução orçamentária relativa ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

Tabela 2–Execução orçamentária da União em despesas selecionadas (2017–2021)–Valores constantes R\$ Milhares

DESTINO	2017	2018	2019	2020	2021
Educação	102.137.016	99.448.576	98.450.528	92.057.853	100.238.398
FUNDEB	13.904.962	14.052.555	17.515.193	15.462.104	23.575.009
Juros	203.108.885	279.373.244	285.094.343	346.683.852	256.214.475
Amortizações	320.369.291	336.153.728	275.694.121	311.528.042	304.990.688

Fonte: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária. Portal Tesouro Transparente. Adaptação do autor.

Importante destacar que, na função “Educação”, estão contidas inúmeras subfunções, tais como “Educação Infantil”, “Educação Básica”, “Ensino Médio”, “Ensino Superior” e “Ensino Profissional não integrado ao Ensino Regular”.

A aprovação, há dois anos, do novo FUNDEB, através da promulgação da Emenda Constitucional 108, de 26 de agosto de 2020, garantiu a ampliação da complementação da União dos 10% míni-

mos estabelecidos desde a Emenda Constitucional 53/2006 para até 23% em 2026, nas condições abaixo estabelecidas pela referida emenda, dada a nova redação aprovada para o artigo 212-A do texto constitucional, com incisos abaixo destacados:

IV-a União complementar os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo;

V-a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo, distribuída da seguinte forma:

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do *caput* deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do *caput* deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condições de melhoria de gestão previstas em lei, alcancem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica.

As alterações nos percentuais de transferências, devendo atingir 23% até 2026, foram objeto de amplas comemorações após a promulgação da EC 108 em 2020, assim como a constitucionalização do “Custo-Aluno Qualidade” (CAQ), inserida no parágrafo 7º do artigo 211 do texto constitucional referente ao novo FUNDEB.

Entretanto, o padrão mínimo de qualidade a ser atendido pelo estabelecimento do CAQ ainda dependerá da regulamentação do regime de colaboração a ser definido em lei complementar, como disposto no mesmo parágrafo. Além disso, é recomendável que o cálculo do CAQ, para expressar aquele padrão, não esteja submetido às amarras da austeridade fiscal, contida tanto na Lei Complementar 101, de 2000, quanto na Emenda Constitucional 95/2016. Por fim, ainda que as transferências realizadas após a promulgação da EC 108 venham crescendo desde então, seguem representando valores aquém das necessidades a serem atendidas em sua plenitude por meio das metas aprovadas no PNE em 2014, notadamente no campo do investimento em educação (Meta 20).

De janeiro a outubro de 2022, as transferências da União ao FUNDEB¹² totalizaram R\$ 23.234.399.000,00. No mesmo período, haviam sido transferidos para o pagamento de juros da dívida pública R\$ 212.874.688.000,00, de uma dotação atualizada para os doze meses do ano de R\$ 351.421.008.000,00. Para a amortização da dívida, foram transferidos R\$ 207.007.496.000,00, de um total de R\$ 281.749.649.000,00 para o mesmo período. Somadas as despesas com juros e amortizações, alcançamos R\$ 419.882.184.000,00, montante 18,16 vezes maior que as transferências federais para o FUNDEB até outubro. Ainda assim, como não bastará o pagamento de juros e amortizações para fecharmos a conta da dívida pública no ano em curso, resta-nos ainda a previsão de um orçamento de R\$ 1,884 trilhão para o refinanciamento da referida dívida, consolidando o orçamento de 2022.

12. Valores extraídos do Relatório resumido da execução orçamentária da União, disponível no Portal Tesouro Transparente: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:45588. Acesso em: 05 dez. 2022.

Por isso, afirmo que a precarização do financiamento da educação, com todos os seus impactos conhecidos, seja na manutenção e no desenvolvimento do ensino, seja para a valorização dos profissionais da educação, não está relacionado à escassez de fundos públicos para tal na base da arrecadação de impostos e contribuições, mas a desvio de finalidade, com inversão de prioridades na execução do gasto público pelo Tesouro Nacional, a favor da acumulação improdutiva do capital rentista.

Cabe destacar, além disso, que a arquitetura orçamentária em curso reserva para a educação básica pública no país, a parte (subvinculação) da parte (vinculação orçamentária constitucional) da parte (orçamento público), que é expressão de parte (33,90% em 2021) da riqueza representada pela Carga Tributária Bruta como proporção do Produto Interno Bruto. Estima-se, contudo, que a Dívida Bruta do Governo Geral alcançará 76,6% do PIB¹³. Ao mesmo tempo, “na comparação em 12 meses, o pagamento líquido de juros do setor público passou de R\$ 284,2 bilhões (3,5% do PIB) em junho de 2021 para R\$ 592,0 bilhões (6,3% do PIB) em setembro deste ano”, conforme o Relatório publicado pela Instituição Fiscal Independente, referido na nota anterior, vinculada ao Senado Federal.

Destacam-se também, no rumo da precarização do financiamento da educação pública no país, as restrições fiscais derivadas das medidas jurídicas antes assinaladas, representadas tanto pela LC 101/2000 quanto pela EC 95/2016, apenas estando ressalvadas das limitações impostas por este último instrumento jurídico as transferências constitucionais federais ao FUNDEB.

13. Ver em Relatório de Acompanhamento Fiscal, item 03, p. 36, Cenários para a Dívida Pública. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ifi/publicacoes-1/relatorio/2022/novembro>. Acesso em: 06 dez. 2022.

Medidas necessárias para a implementação de um padrão adequado de financiamento da educação pública no país, sob controle social, num projeto emancipatório de sociedade

Para garantir que os recursos públicos sejam destinados à educação pública e não sofram restrições ou medidas de austeridade fiscal, é urgente que os movimentos sindicais e sociais que defendem a educação pública unifiquem suas jornadas de luta no sentido das seguintes bandeiras:

- ▶ Reforma tributária de caráter progressivo e direto¹⁴, com efetivo combate à sonegação fiscal impune e revisão profunda das desonerações tributárias sem contrapartida, vigentes há décadas no país, praticadas pelos três entes da federação;
- ▶ Mudança progressiva das políticas monetária e cambial, dado o seu papel alimentador da dívida pública, o que impõe severas exigências de ajuste fiscal, teto de gastos não financeiros, metas fiscais de superávit primário e nominal e cortes na execução dos orçamentos públicos para atender aqueles objetivos;
- ▶ Desenvolvimento de linhas de pesquisa e programas de formação de professores e ativistas sociais da educação pública, em sintonia com as Universidades Públicas e Centrais Sindicais, visando ao conhecimento crítico acerca das questões macroeconômicas, tributárias, orçamentárias e fiscais, há décadas sob tutela dos donos do capital rentista, como o provam a Lei Complementar 101/2000 e a EC 95/2016, na

14. Ver documento intitulado “Tributar os super ricos para reconstruir o país”, disponível em: <https://www.anfip.org.br/mdocuments-library/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

perspectiva da ruptura com as bases e os fundamentos desse modelo de política econômica e com a hegemonia dos interesses da reprodução e acumulação do capital na sociedade, em especial sobre a execução dos gastos públicos;

- ▶ Fortalecimento do controle social do financiamento da educação, seja na educação básica, seja no ensino superior, assegurando-se, já para o primeiro nível da educação, que um percentual mínimo dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seja aplicado na formação de conselheiros escolares e dos conselheiros municipais e estaduais de educação, no acompanhamento e no controle social do FUNDEB.

Concluo compartilhando uma imensa disposição de mobilização não apenas por um novo Plano Nacional de Educação, cujos debates devem ser iniciados a partir de junho de 2023, mas sobretudo com a firme disposição de retomarmos a luta pela destinação exclusiva de fundos públicos para a educação pública, pela revogação da Emenda Constitucional 95/2016, pela deflagração imediata do processo de discussão e aprovação dos cálculos para a implementação do Custo-Aluno Qualidade, bem como pela construção de uma nova lei geral de finanças públicas, dado que a Lei Complementar 101/2000 constitui-se, em essência, um instrumento de sucateamento das políticas e dos direitos sociais, ao tempo em que favorece a acumulação do capital rentista a partir da drenagem dos fundos públicos pelo capital fictício.

Por fim, desejo que sejamos capazes de retomar o espaço das mobilizações e da ação política direta dos trabalhadores e dos movimentos sociais para assegurar a pauta e a construção dos avan-

ços necessários a partir de janeiro de 2023, em oposição à herança neoliberal que se faz presente no país há décadas, instrumento do capitalismo contemporâneo, rumo à construção de um novo projeto de sociedade, uma pátria livre, democrática e soberana.

Referências

ALMEIDA, D. F. **Capital fictício e direitos sociais**: uma contribuição à crítica marxista, Marília-SP: Lutas Anticapital, 2022.

ANFIP. Associação Nacional dos Auditores da Receita Federal do Brasil. **Tributar os super ricos para reconstruir o país**. Disponível em: <https://www.anfip.org.br/mdocuments-library/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ASSIS, J. C.; DÓRIA, F. A. **O universo neoliberal em desencanto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Relatório de Acompanhamento Fiscal**, 18 de novembro de 2022, Número 70, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/602493/RAF70_NOV2022.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Tesouro Transparente, Estatísticas e Relatórios da Dívida Pública Federal**. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/divida-publica-federal/estatisticas-e-relatorios-da-divida-publica-federal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Tesouro Transparente, Relatórios resumidos da execução orçamentária (2017-2022)**. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/rreo-em-foco-uniao/2022/10>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FERREIRA, P. R. S. **A Emenda Constitucional 59/2019 e a vinculação ao Produto Interno Bruto para o financiamento da educação**. In: XI SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE NO NORDESTE e XI ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Rio Grande do Norte. **Anais** [...], 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Notas Estatísticas, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

IWATA, R. **Ordem Mundial e Agências de Rating, o Brasil e as agências na era global (1996-2010)**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

LIMA, G. **Economia, Dinheiro e Poder Político**. Curitiba: Ibepex, 2008.

MARX, K. **O capital, crítica da economia política**. Livro I. v. II, São Paulo: Bertrand Brasil, 1988.

PULITI, P. **O juro da notícia: jornalismo econômico pautado pelo capital financeiro**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

REIS, L. F. **Dívida Pública, Política Econômica e o Financiamento das Universidades Federais nos governos de Lula e Dilma (2003-2014)**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)–Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, E.; COTRIM, C.; GAYER, E. Ajuste fiscal vai ser feito e de maneira permanente, afirma Alckmin. **O Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2022/11/26/ajuste-fiscal-vai-ser-feito-e-de-maneira-permanente-afirma-alckmin.htm>. Acesso em: 05 dez. 2022.



Pedagogia a contrapele: antirracismo e educação antio(l)r(onia)l

Diego dos Santos Reis

“Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.”

(Carolina de Jesus, 2021, p. 43)

Em 10 de maio de 1958, a Dra. Carolina Maria de Jesus registraria em seu Diário: “[...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (Jesus, 2021, p. 29). Três dias depois, quando se celebravam os 70 anos da abolição, novo registro: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (Jesus, 2021, p. 31).

Início minha fala com a fome, enquanto trituro a linguagem, mordo a língua e devoro os signos da morte porque, hoje, eu vim falar da vida¹, mesmo quando ecoa o brado do Movimento Negro,

1. Trata-se da versão do texto apresentada oralmente no VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC) – “A educação brasileira no contexto pandêmico: desafios e perspectivas”, no dia 10 de novembro de 2022, com alguns trechos ligeiramente modificados.

quando, obscenamente, declara o que se ofusca na branca luz das instituições brasileiras: “Vidas negras importam”. Com Carolina, mastigo as palavras para extrair delas o que pode e deve nutrir as pedagogias comprometidas com o desfazimento de desigualdade e discriminações, de uma educação contra a fome: a seiva preta da vida, que não é selva nem seita, mas sentido, afeto e chão *situado*, que alimenta infâncias e juventudes. Saber da palma das mãos e da planta dos pés. Da mãe preta, como diria Lélia Gonzalez (1983, p. 238), cujo leite e cuja língua, em bom *pretuguês*, “é linguagem, é sentido é coisa” –, ainda que não queiram nos engolir.

Em país onde mais de 33 milhões de pessoas têm fome, 6 em cada 10 domicílios liderados por mulheres estão em algum grau de insegurança alimentar, e 65% das pessoas que passam fome são negras, segundo a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN, 2022), de que modo as pedagogias e as educações têm se comprometido em alimentar esse debate?

É sabido que, com a pandemia de coronavírus, o número de pessoas com algum tipo de insegurança alimentar ultrapassa 125 milhões, chegando a quase 60% da população brasileira. Na prática, mais da metade do país está preocupada, hoje, com a possibilidade de não ter alimentos amanhã. Entre ficar em casa e morrer de fome, e sair à rua e morrer de peste, a pandemia desvelou contradições profundas. E radiografou a doença *epidêmica* que infiltra as instituições brasileiras há longa data, produzindo massacres, chacinas e genocídios, sistemáticos e estruturais, como mecanismos de supressão dos indesejados, racialmente marcados para morrer e socialmente estigmatizados. Não nos enganemos, a síndrome autoimune brasileira não é facilmente remediável. E seus *anti-corpos* estão à solta.

Em um evento que nos convoca a pensar “a educação brasileira no contexto pandêmico, seus desafios e perspectivas”, nas linhas retintas de Carolina, repito, “independência é um Brasil sem fome”. *Você tem fome de quê? Fome por quê?*

Na mesa posta, nessa quinta-feira de fartura, para nós de religiões de matrizes e motrizes africanas, busco entender a descolonização da educação brasileira “pelo estômago”. E pensar os lastros coloniais que seguem garantindo, historicamente, banquetes e desperdícios, de um lado; pratos vazios, sobras e restos, de outro. Porque a comida e o “de cumê” dizem muito sobre o que fazemos, sentimos e pensamos; e sobre a dinâmica das relações sociais. E não precisaríamos esperar pelas etnografias produzidas de além-mar para compreender a receita e engrossar o caldo: a luta pelo que mata a fome questiona privilégios e prejuízos. “Sortilégio da cor”, nas trilhas de Abdias Nascimento (2022) e do Teatro Experimental do Negro, que revela a sorte, o mistério e os efeitos nefastos do mito da democracia racial brasileira e seu ferir de morte tudo o que questiona a supremacia branca e o patriarcado. Com Jota Mombaça, em sua *Carta às que vivem e vibram apesar do Brasil*, declaro: “Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui. Com nossas mortas amontoadas, clamando por justiça, em becos infinitos, por todos os lugares” (Mombaça, 2021, p. 13).

Clamar por justiça nos “becos da memória”, pela justiça epistêmica e curricular, pela justeza do que nos faz indagar os sistemas de dominação – de gênero, raça, classe, religião, sexualidade, etarismo, capacitismo – tem sido a bandeira histórica de luta dos movimentos sociais e, especialmente, do movimento negro e de mulheres negras, com suas “insubmissas lágrimas”. Que a educação tem operado como ferramenta de colonização e manutenção do sistema de posições das hierarquias sociais, isso não é novi-

dade. Talvez, o que as resistências no campo da educação tenham feito emergir, nas últimas décadas, é a importância da disputa de uma gramática e de uma linguagem que informe, positivamente, em carne viva, não só o que foi devorado de nós, mas o que trouxemos à mesa – e que alimenta a cabeça.

O que também Paulo Freire (1984, p. 20), em suas *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, nota quando argumenta que, “[...] para os colonizados, que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a ‘positividade’ desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam”. *Autodeterminação*, dirá Bell Hooks (2020), para quem “uma linguagem política mais complexa” que nomeie as práticas pedagógicas coloniais e fundamente sua recusa, torna-se um movimento de legítima defesa. Seguindo esses passos, com Neusa Santos Souza (2021, p. 45), em *Tornar-se negro*, aprendemos que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”.

Nesse novembro negro, é também em legítima defesa da vida de Mestre Moa do Katendê, de Marielle e Luiza Mahin, de Carolina de Jesus, Azoilda Loretto da Trindade, Kethlen Romeu, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Zumbi, Dandara e tantas outras que vieram antes de nós, que falo do que tem nos sustentado e nutrido, coletivamente, contra o plurissecular dispêndio colonial. Da luta que, comunitariamente, repactuando epistemologias, metodologias e tantas outras *logias*, logicamente, obliteradas pela história oficial, se faz nome e luta *pelo* nome, pela pluricultura, pelo currículo, pelo acesso à terra e direito às infâncias, ao que nos situa, envolve e encanta, quando o monocromatismo das pedagogias ameaça esbranquiçar o arco-íris da vida. O arco verga, como o berimbau, e da tensão, emerge o que contagia. À flor da pele, as

pedagogias antirracistas e da descolonização, a *contrapele*, colocam-se no *front* de batalha. Recusam a ordem de morte-em-vida que, desde a educação infantil, silencia e planifica mundos com o tom de uma única “cor de pele”.

Aqui, a denúncia do intolerável caminha ao lado do anúncio da teimosia, da resistência, da *pirraça*, dos gestos que, na diáspora, deslocam regimes e regimentos; escracham as leis escusas dos matamentos, apartamentos e departamentos, onde ausências, olhares e silêncios são muito eloquentes. Atravessados por essa insistência, não arredamos os pés, porque são eles que nos conduzem, em dança, no chão do lugar. *Se a cabeça pensa onde os pés pisam*, é no chão e desde o chão que toda descolonização (do currículo, da mente, do corpo) precisa ser *ocupação* e retirar as estacas fincadas que desvelam a geopolítica da terra: a geografia da fome.

A terra a que me refiro é vida. É a matéria encantada que faz brotar e sustenta nossos pés no chão, quando a travessia, dia a dia, para além das telas de computadores e celulares, nos mostra bem que há muito por caminhar ainda no grande sertão dessas veredas anticoloniais. No chão das salas de aula, da cidade, das comunidades e das ocupações, o giro, qualquer giro ou gira em nome da descolonização, precisa *ser-sentir* o mundo a partir do corpo. Sacudir o eixo. O eixo que, nas palavras de Gilberto Gil, em uma canção intitulada *O eixo e Exu*, de 1996, gira para que “seja feita a vossa vontade | Assim na terra do meu viver | como no céu do meu sonhar” (Rennó, 2000, p. 367).

A terra do nosso viver, o chão do nosso sonhar. Mas como viver e sonhar nessa terra-em-transe diante de um “cis-tema” que, em seu delírio colonial, persiste em consumir terra e carne humana? Em devastar, devorar, silenciar e fazer da terra a lama venenosa

que destrói os corpos e enriquece corporações? *A colonização é um grande maquinário de destruição de sistemas vivos.*

Mas, eu dizia, daqui não arredamos pé. É nessa chave que toda prática pedagógica, inclusive discursiva, que se compromete com a descolonização precisa, antes de tudo, estar de pés no chão (Reis, 2022). Pois a descolonização é uma *prática* que exige “re-orí-entar” os termos dos debates, para “entender como violência muito daquilo que nos é vendido como progresso, desenvolvimento, ordem e civilização” (Flor do Nascimento; Pires; Queiroz, 2022, p. 11). A disputa, para além de uma arenga vocabular, é já um modo de resistência ao ser-falado, que reduz sujeitos a objetos – de pesquisa, de trabalho, de desejo.

As práticas pedagógicas implicadas com a descolonização em “América Ladina” (Gonzalez, 1988) precisam se deparar com a virulência desse enunciado – tão letal quanto o vírus que, desde 2020, impulsionado pela necropolítica bolsobárbara, vitimiza, sobretudo, a população preta, indígena, pobre e periférica, para passar a boiada. É preciso dar nome aos bois.

E impedi-los de ampliar a vala comum de nossa história, a memória amnésica de um país pavimentado sobre o sangue pisado de Marielles, Ágathas, Dandaras, Marias, mães, irmãs e nosas senhoras desaparecidas, em territórios que aglutinam a força devastadora do patriarcado escravagista, dos militares, milícias e necropolíticos, que, com seus capitães do mato, produzem o *superávit* do capital ao custo do déficit de vidas negras, indígenas, femininas, quilombolas, trans, travestis. Queimadas.

Trata-se, sim, de tensionar as estruturas educacionais, cujas bases estão assentadas em pressupostos, imagens e imaginários que reforçam a sub-humanidade de grupos *epidérmica* e *epistemicamente* marcados como inferiores (Reis, 2022b). *A contrapele*, a

descolonização não é alegoria, mas prática. Nesse chão paraibano, é sempre importante dizer que não se trata de inovação, metodologia ativa 4.0, saber de especialista. É cozinha e comida que mata fome, porque é preparo, cultivo, cuidado, escuta. Na cozinha, espaço ritualizado de transformação e magia, se *vive* a metamorfose. E reencanta-se o que a modernidade colonial transformou em exercício cerebral, maldizendo o corpo, esse algoz da razão pura.

Aos condenados da terra e aos esfarrapados do mundo, em vez do eurocentrismo, o pensamento e a práxis situada, vivida, *encarnada*, desde corpo-território, imbricado com a ação e o lugar. Com Frantz Fanon (2022), em 1961, a linha de força do movimento anticolonial já costurava palavras e confiava às suas contemporâneas: “Deixemos de lado essa Europa que não para de falar do homem, ao mesmo tempo que o massacra por toda parte onde o encontra, em todos os cantos de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo”.

A gente tem fome de justiça... do que se alimentam a barriga e a cabeça. Questionamos, via poética da crueza de Carolina, os quartos de despejo e as salas de visita da cidade. E da universidade, afinal, a que e a quem serve esse espaço de produção e circulação do conhecimento? Problema que a filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 97) nos convoca a pensar sob o signo do *epistemicídio*, fundamental para desumanização de povos colonizados e corpos racializados. Epistemicídio “não é apenas a anulação e a desqualificação do conhecimento, mas a produção material *persistente de indigência cultural*”, “que sequestra e fere de morte a capacidade de aprender”. O desejo de ensinar. O desafio ainda é vencer o vírus colonial e a virulência do que parasita, asfixia e mata. *Coloniavac*?

Com farofa, dendê e mel, há de se engasgar, engastar e destruir o mundo da colonialidade. Em um país onde o pau-de-arara

teima em existir e em que os estereótipos de gênero têm mais relevância do que a dignidade humana, é preciso, sim, pelejar e esfacelar as estruturas de sistemas de poder que se infiltram por todo canto. Se todo modo de conhecer cria hábitos de ser (Hooks, 2013), é preciso tremer o chão desse lugar, abrir as portas e janelas desses espaços e repensar nossos projetos de formação e processos de autoformação. A escola e a universidade pública devem ser defendidas e toda anticiência combatida. Mas é preciso também reestruturar seus projetos, reivindicar, radicalmente, o cumprimento de sua proposta democrática – nos currículos, nas mediações didáticas, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Descolonizar é *verbo* na luta contra a desumanização. Longe de teoria livresca ou de invenção recente nos círculos acadêmicos, é ação de movimentos sociais e de comunidades tradicionais que emerge tão logo se inicia a colonização em *terra brasilis*. Movimentos que denunciam as cercas dos latifúndios do saber, com suas monoculturas predatórias, programas de curso e ementas exclusivamente branco-eurocentradas². É preciso reivindicar outro assentamento para esse território “ladino-amefricano”, pois como lembra a filósofa Denise Ferreira da Silva, em *A dívida impagável* (2019, p. 126), “a violência colonial permanece ativa no mundo contemporâneo”. Ela hierarquiza humanidades, expropria e retraduz o mundo em termos de *déficits* morais e naturais, ou seja, raciais. Interromper a violência colonial, que estrutura e reence-na o “mundo ordenado pela tríade colonial-capital-racial” (Silva, 2019, p. 197) é o imperativo do tempo presente.

2. Ainda que estejam vigentes as Leis nº 11.645/08 e 10.639/03 – lei esta que, em 2023, completa 20 anos desde a sua promulgação. Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 nov. 2022.

De corpo presente, “a descolonização jamais passa despercebida”, diria Fanon (2022). Ela é a criação de seres humanos novos. E Ailton Krenak, numa belíssima conferência, intitulada *Do tempo*, no seminário Perspectivas Anticoloniais, em 2020, complementa destacando que:

[...] [a descolonização] é um arco tenso na esperança de que alguma coisa aconteça. Não é garantia, nem é selo de sustentabilidade. [...] Nós costumamos debater a colonização numa perspectiva pós-colonial. A colonização é, é aqui e agora. Pensar que nós estamos discutindo práticas coloniais como alguma coisa pretérita, que já foi e agora nós estamos só limpando, é uma brincadeira [...] A colonialidade está tão impregnada em nós quanto a poluição do ar; está impregnada desde o olhar que temos sobre o mundo, sobre a paisagem, a vida. A arquitetura das nossas cidades, a estética do mundo que nós compartilhamos é colonial e colonialista e ela reproduz, ela dá metástase.

Seguindo a linha da fome, lanço a palavra-flecha desse arco tenso de esperança, que exige cautela e estratégia. A repactuação político-epistêmica de repertórios, metodologias e programas é urgente. *Pungente*. À mesa, entre diferentes valores civilizatórios, gostos e hierarquias, lembramos que a comida é pura política.

A fome também.

“É preciso ir ao encontro da vida para buscar forças para resistir”, como brada Sueli Carneiro (2011, p. 84), no ensaio *Viveremos*. Eu repito: *se a cura está na comida, você tem fome de quê?*

Adupé.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Viveremos. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em progresso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1977] 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. *In*: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2021.

KRENAK, Ailton. **Do tempo**. São Paulo: n-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/71>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **Sortilégio**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; QUEIROZ, Marcos; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. A linguagem da revolução: ler Frantz Fanon desde o Brasil. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. São Paulo: Zahar, 2022.

REDE PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]. II VIGISAN: Relatório Final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert; Rede PENSSAN, 2022.

REIS, Diego dos Santos. Corpo-documento: um ensaio para descolonizar memórias. **Interritórios** –| Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 8, n. 16, 2022a. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.253338>.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirra-

cista. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54025/41464>. Acesso em 5 setembro 2022.

RENNÓ, Carlos (Org.). **Gilberto Gil: todas as letras**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**. Trad. Amílcar Packer e Pedro Daher. São Paulo: Casa do Povo, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



“Tudo é divino, maravilhoso”?¹ Desigualdades, diferenças e barbárie nas práticas de inclusão escolar

Saimonton Tinôco

“Nadando contra a corrente só pra exercitar”



Desde o final do século passado, a inclusão escolar tem sido muito debatida no Brasil, sobretudo – mas não somente – pela repercussão da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), documento que o Brasil subscreve. Amparadas

1. Por insistência cognitiva, nomeei a intervenção que eu estava elaborando com um trecho da canção “Divino maravilhoso”, pois a interpretação de Gal Costa não me saía da cabeça. Enquanto a enunciava publicamente, durante o evento, recebi em meu celular uma mensagem com a confirmação de que a intérprete nos deixara. Por esse motivo, dedico esta *faltexto* a Gal Costa, em agradecimento ao seu legado à música brasileira e por me inspirar tanto.

em diversas traduções políticas – entre estas as linguísticas –, práticas escolares diferentes têm se estruturado na tentativa de cristalizar um significado universalizante de inclusão, tido como pertinente e ideal, por isso inquestionável.

Apesar de não me posicionar contrário à inclusão escolar, mas particularmente provocado pelo subtítulo da mesa temática para a qual fui convidado – nomeada de “Desigualdades, diferenças e inclusão: educar à contracorrente da barbárie” –, sigo em direção oposta à narrativa que se constituiu (ou tentou se constituir) majoritariamente. Assim, busco tencionar alguns entendimentos, visando produzir efeitos discursivos outros, pois a contracorrente é justamente uma correnteza que flui junto, porém, em sentido oposto.

Tal posicionamento me remete aos significados de barbárie – outro aspecto abordado no subtítulo da mesa que principia o nosso evento – e me ajuda a problematizar a educação (inclusiva) no contexto pandêmico. Os casos de contaminação e morte não tinham acabado e, naquele momento, voltavam a crescer, sobretudo pela notícia de mais uma variante. Eram questões referentes à sociedade brasileira contemporânea, por isso importantes para a educação, assim incluídas como temáticas caras ao VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (Cobesc).

“Ou isto ou aquilo”: pressupostos da modernidade

Como consequência da Modernidade, nosso pensamento se organizou por binarismos: dentro/fora, normal/patológico, competente/deficiente, etc. Com isso, esquecemos que, ao contrário do poema de Cecília Meireles, que nos coloca a necessidade de

fazermos escolhas entre lados opostos, a vida não é linear como pretendia a poetisa.



Há dias em que é possível:

- ▶ Termos chuva com sol, sobretudo no contexto das mudanças climáticas decorrentes do aquecimento global. Atualmente já se fala até em ebulição climática;
- ▶ Usarmos um anel por cima da luva calçada. A questão aqui é de gosto e de estética, cada pessoa com a sua;
- ▶ Estarmos em dois lugares ao mesmo tempo, graças às tecnologias, que foram importantíssimas durante o isolamento/distanciamento social ocorrido pela pandemia de COVID-19;
- ▶ Brincarmos estudando e estudarmos brincando, afinal, aprender não precisa ser algo chato e enfadonho;
- ▶ Sairmos correndo, mas ficarmos tranquilos, como quem faz esportes ao ar livre.

Discordando de Cecília, percebo que não necessariamente temos que viver escolhendo, o dia inteiro, a vida inteira, entre isto ou aquilo. Nesses casos e, especificamente nos da inclusão e da exclusão escolar, falo de isto e aquilo, pois são dois lados de uma mesma moeda. Assim, cabe-me desconstruir a estabilidade

de tais significados na presente intervenção, entendendo-os como resultantes de negociações culturais, portanto fruto de relações de poder, que conseqüentemente fabricam subjetividades.

Desse modo, atento para o fato que a inclusão vem atender a demandas históricas, mas também produz racionalidades que configuram modos de ser e estar no mundo. Como nos advertiu Veiga-Neto (2001, p. 24):

Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. Faz dela também um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico.

Por esse motivo, observo que a mesma escola que se propõe a realizar práticas inclusivas é aquela que se movimenta para a eliminação das diferenças humanas. Sendo assim, utiliza instrumentos de avaliação para comparar, classificar, seriar e hierarquizar os sujeitos, buscando corrigir quem é rotulado como fora da norma, de modo que estas pessoas se aproximem o máximo de um padrão idealizado socialmente (ou pela fantasia de quem intervém?). Então, se de início garantimos o acesso e propomos algum atendimento a todas as pessoas que às escolas chegam, no percurso/decurso, retornamos tais sujeitos às condições de exclusão, reforçando o que, de início, tentávamos negar.

Não à toa, a gramática inclusiva é repleta de termos aos quais podemos recorrer e exemplificar tal questão. Palavras como “correção”, “treino”, “ajuste”, “manejo”, “adequação” e “adaptação” são utilizadas pelo jargão pedagógico tido como “inclusivo”, ao nos referirmos às necessidades educacionais específicas constituintes

de todos e quaisquer processos de aprendizagem e de ensino. No dia a dia das escolas e universidades, recorreremos a esses significantes com agilidade e os utilizamos com fluência, ao invés de permitirmos que façam o idioma pedagógico gaguejar.

Como nos disse Lopes (2007), a inclusão enquanto verdade (ou a verdade da inclusão, talvez fizesse sentido propor essa inversão) produz mecanismos de controle e vigilância de estudantes. É, então, uma invenção produzida pela linguagem, que, como efeito discursivo, nomeia a inclusão escolar como o imperativo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tal enunciação, ao circular enquanto certeza em diferentes âmbitos sociais, transforma o paradigma inclusivo numa espécie de dogma religioso, visto que não se deve questioná-lo. A quem tenta desobedecer à ordem, cabe a excomungação ou outra condenação semelhante.

Mesmo correndo esse risco, por questionar a “palavra de salvação”, penso que não posso deixar de me posicionar quanto aos efeitos da inclusão, que tenho observado e... sentido e... refletido e..., enquanto professor da Educação Básica que fui e como professor do Ensino Superior que sou, atualmente. Remeto-me às críticas que fazemos ao tratamento dado, sobretudo na Antiguidade (mas que ainda hoje pode ser encontrado, embora em menor escala), às pessoas com diferenças não aceitas socialmente, que eram acorrentadas, abandonadas e vítimas de outros maus-tratos.

Mas até que ponto temos nos afastado da barbárie? Quão selvagens, cruéis, violentos e agressivos têm sido nossos protocolos educacionais (aqui uso o termo protocolo intencionalmente)? Eles têm produzido vida, ou se preferirmos o vocabulário médico-psicologizante, desenvolvimento humano? Ou favorecem a morte da curiosidade epistêmica, do desejo de aprender, que pode ge-

rar, em casos extremos, o morrer literalmente? Como têm (nos) afetado – docentes, estudantes e famílias? Tirado a nossa paz ou permitido alguma tranquilidade? Cumprido a letra morta da lei ou a ignorado?

Ainda é possível esgarçar um pouco mais a ideia de barbárie, recorrendo à própria linguagem. Do ponto de vista linguístico, uma barbárie pode ser um lapso ou um erro grosseiro que fere as normas básicas da gramática de determinado idioma. O que temos feito do signo “inclusão” em nossas salas de aula? Quais os efeitos da homogeneidade de sentido buscada quando, por ironia, incluir seria operar com as diferenças, neste caso, com as diferentes traduções que a inclusão pode ter? Neste caso, os estados de caos e desordem que caracterizam a barbárie não seriam reflexo de uma cultura única?

Antes que eu mesmo e meu escrito sejamos vítimas da excomunhão, transitando na e pela exclusão acadêmica, ocorre-me perguntar: que subjetividades temos fabricado em nossas escolas e universidades? A quem elas interessam? A serviço do que temos trabalhado?

Isto e... aquilo e... *aquiloutro!*

No âmbito educacional, a inclusão tem sido popularizada, por ser entendida como uma possibilidade de resolução de alguns problemas escolares persistentes. Abarca práticas voltadas para aquelas pessoas que, historicamente, sofrem discriminação negativa, entre as quais as pessoas com deficiência. Assim, é uma necessidade de nosso tempo, definida pela atual política pública como um imperativo ético e legal (Brasil, 2008). Trata-la como

natural e incontestável – simplesmente por dizer respeito aos direitos humanos, à cidadania e à democracia – se mostra problemático, dando a impressão de um falso consenso, que a torna blindada às críticas.

Crítica é uma das palavras mais amplamente utilizadas nos campos da Educação e das Ciências Sociais. Em parte por isso, ela tornou-se uma das palavras mais descaracterizadas na atualidade; de fato, é impressionante o quanto *crítica* é usada de modos mais variados e descuidados. No campo da Educação, por exemplo, parece que todos querem ser críticos, parece que toda e qualquer prática pedagógica só tem valor se for crítica. A palavra parece funcionar como um salvo-conduto para tudo e para todos... (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 123).

Precisamos falar em inclusão porque existe exclusão, ou seja, há pessoas que são discriminadas pelo Estado e/ou pela sociedade, ou seja, por nós. Desse modo, como Foucault (1987) nos ajuda a compreender, a inclusão não é boa por si só e não necessariamente contrária à exclusão – como quer o binarismo moderno. Muito frequentemente incluímos para excluir, ou seja, na lógica contemporânea, a inclusão funde-se com a exclusão. Por isso, prefiro utilizar o neologismo “in/exclusão”, como grafam Veiga-Neto e Lopes (2011).

Não se trata de mera invenção de palavras para as mesmas coisas, algo comum na área da Educação Especial; também não diz respeito a uma posição reacionária, conservadora e individualista de minha parte. Como nos ensina Foucault (2002), as palavras nomeiam as coisas, a nomeação das coisas produz discursos, os discursos geram efeitos e os efeitos criam sujeitos. Desse modo, a

inclusão e os sujeitos são resultantes de técnicas de governamen-
to, marcadas por contingências históricas e contextuais.

Se a in/exclusão é uma invenção necessária ao nosso tem-
po e depende de condições localizadas e datadas, seria adequado
encará-la como homogênea e imutável? Como pensarmos as de-
sigualdades num mundo ideal, homogêneo e igual? Como ques-
tionarmos as formas de ocupação dos espaços sociais, visando à
ampliação das possibilidades de participação, se as diferenças não
são vistas? Como problematizarmos as implicações de marcadores
sociais para a condição de deficiência – tais como classe social,
gênero, faixa etária, etnia e credo, por exemplo –, quando partimos
da ideia de um sujeito ideal, portanto artificial, (ao invés de real)?

Como Castel (2008) nos ajuda a pensar, a universalização da
inclusão escolar simplifica o conceito, banalizando-o. Apaga as
diferenças e, com isso, produz novas exclusões pela invisibilida-
de que não (nos) perturba, não (nos) mobiliza. Ou seja, inclusão
e exclusão se articulam, de modo que operam na dependência
mútua e por meio do sujeito (e sua subjetividade). Seria, então, a
in/exclusão mera questão de direito ou de efeito de enunciados
que fabricam discursos sobre direitos?

“Atenção! Tudo é perigoso”



Abordar a educação brasileira no contexto da sociedade con-
temporânea é não mergulhar na primeira onda que aparece, pois
corremos o risco de nos afogarmos. Como nos ensina o senhor
Palomar, personagem criado pelo autor italiano Ítalo Calvino
(1994), é preciso observar cautelosamente o movimento de uma
onda para que desenvolvamos a nossa capacidade de estranhar o
naturalizado, tensionando-o, problematizando-o.

A efetivação da inclusão escolar não se garante apenas pe-
los direitos de acesso, permanência e participação, prescritos em
documentos diversos, pois, na contracorrente, outros documen-
tos e ações pedagógicas excludentes correm e concorrem. A Base
Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2008) é um desses
exemplares, que dedica apenas três de suas páginas introdutórias
para se referir às questões de inclusão e diversidade. Nas 597 res-
tantes, propõe conteúdos obrigatórios e homogêneos, deslocados
de sujeitos e contextos.

A questão é complexa e, por isso, ainda requer que torçamos
o modelo estabelecido na formação docente. Demanda que sus-
pendamos as nossas verdades, derivadas de sistemas de poder
que elegem alguns saberes e, com isso, produzem determinadas
subjetividades.

Nesta perspectiva, a própria Pedagogia [ou as Ciências
da Educação, como eu diria] elenca o ideal **do homem**
a ser formado pelas escolas [entre estas, as universida-
des], conseqüentemente o conhecimento, o conjunto
das práticas didático-metodológicas são condiciona-
dos a uma postura de indivíduo disciplinador. Para
que esta intenção se efetive, o docente precisa operar
nesta mesma lógica, por isso, a problematização sobre
o professor ideal, que reproduz rigorosamente os mo-
delos que aprendera no período de formação (Garbini,
2012, p. 23, grifos e acréscimos meus).

Desse modo, temos ensinado tecnologias – ou seja, formas de agir, de ensinar e de governar – que direcionam docentes a seguirem padrões impostos por um fantasioso ideal, que fracassa constantemente. Com isso, geram a incessante busca por conhecimentos que visam tamponar os buracos deixados nos cursos considerados de formação inicial, no intuito de complementar o incomplementável, visto que é da ordem do impossível, diria Freud (1996).

Por esse motivo, sigo pistas deixadas por Corazza (1999) e Larrosa (1998), suspeitando que uma possibilidade seria pensarmos a formação enquanto aventura. Ao invés de nos aproximarmos de receituários prescritos, encaremo-la como uma viagem aberta, na qual nos voltaremos para nós mesmos a partir do vivido. Assim, desestabilizaríamos o significado fixo de formação, que a desenha enquanto oportunidade de desenvolvermos um conjunto de disposições preexistentes e como a conformação em relação a uma única possibilidade assegurada de antemão, descartando os imprevistos que constituem o viver.

Numa formação enquanto experiência, há espaço para problematizarmos discursos de convencimento, bem como investimentos e práticas dele derivados, que narram como as políticas públicas são pensadas, traduzidas e praticadas, para além das ideias de respeito e tolerância à diversidade que costumam mascarar ou até mesmo apagar as diferenças, quando banalizados. Partindo do que nos passa, acontece e toca, poderemos, quem sabe, questionar os abundantes rótulos, oriundos de discursos de governamentalidade, que disciplinam os corpos de sujeitos e regulamentam as suas condutas.

Tais enunciações produzem etiquetas que, uma vez atribuídas, produzem fixação e subjetividades, classificando artificial-

mente as pessoas em categorias que regulam a conduta humana. Também produzem estruturas escolares e alimentam estatísticas educacionais, suscitam leis e induzem pesquisas. Tecnologias que, em muitos casos, funcionam a serviço da manutenção da lógica neoliberal e, como consequência, para a promoção de um estado mínimo, mesmo quando imaginamos estar nos distanciando deste.

O que dizer das salas de recursos multifuncionais, enquanto única possibilidade de atendimento educacional especializado, com a extinção de outros serviços que eram garantidos na política de 1994? E da privatização que estruturou a Educação Especial no Brasil, desde o início? Ou da redução do público atendido pela Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ocorrido com a política de 2008? Não seriam formas de redução dos investimentos de recursos financeiros públicos e de postos de trabalho para profissionais especializados e, com isso, a oficialização de serviços pedagógicos que produzem precarizações (ou uberização, para usar uma palavra do momento)?

Essas são questões complexas, que dizem respeito a formas como os sujeitos entram nos jogos de consumo e participação. Por esse motivo, recomendo serem retomadas, problematizadas e ampliadas em outras oportunidades de discussão. Mas, antes de passar a bola, compartilho com vocês um convite de Foucault (1995, p. 256) que diz assim: “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”.

O que vamos fazer?

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. A pastoral educativa. **Estilos da Clínica**, v. 4, n. 6, p. 28-54, 1999.

COSTA, Gal. **Gal Costa–Divino Maravilhoso**. YouTube, 11 mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável [1937]. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 19-30, 2012.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambú, **Anais [...]**, 2007.

SEBO ITINERANTE. **POEMA: Ou isto, ou aquilo Cecília Meireles**. YouTube, 17 nov. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro -posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.

VERAS, Matheus. **Pro Dia Nascer Feliz–Barão Vermelho–Rock In Rio 1985**. YouTube, 6 dez. 2013.



Parte 2



O direito à educação em risco: as investidas estratégicas de grupos neoliberais à educação infantil

*Josefa Fabnice de Sousa Freitas
Joedson Brito dos Santos*

Introdução

O direito da criança de 0 até 6 anos de idade à Educação Infantil (EI) é algo recente no Brasil e tem como marco legal a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Como desdobramento desse reconhecimento e como resultado de um processo de mobilização e luta, a Educação Infantil foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) como primeira etapa na Educação Básica. Por sua vez, essa etapa deve ser oferecida em creches e pré-escolas, que são espaços institucionais e, portanto, não domésticos, constituídos e caracterizados como estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno e em jornada integral ou parcial, oferecida em instituição pública ou privadas, regulada e supervisionada por órgão competente do

sistema de ensino. É o que estabelece o art. 30 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996, 2009).

A consolidação desse direito é resultado de lutas de movimentos políticos, sociais e econômicos que ocorreram nas últimas décadas. Nesse sentido, a Educação Infantil enquanto etapa educacional vem se consolidando por meio da construção de arcabouço teórico, de um ordenamento legal e da organização de entidades e associações, no âmbito da educação, relacionadas aos direitos sociais e à preocupação com as infâncias, em parceria com pesquisadores e entidades que se destacam no cenário nacional na defesa dos direitos das crianças.

As proposições desses documentos vêm nos ajudando na materialização de políticas públicas que ampliam e consolidam o direito das crianças e suas famílias de terem acesso à Educação Infantil, pública, gratuita e com qualidade social, porém muitos são os desafios a serem enfrentados, desde a ampliação do acesso e a redução das desigualdades do acesso, aos indicadores da qualidade do atendimento, de infraestrutura e da valorização dos profissionais que atuam com esse segmento.

Dito de outro modo, apesar de o direito à educação das crianças pequenas estar previsto na legislação vigente, não está ainda totalmente garantido e implementado, seja do ponto de vista do acesso, seja no que se refere à qualidade da oferta. Além disso, nos últimos anos, essa conquista tem sofrido fortes ataques por meio de investidas estratégicas de grupos neoliberais no campo educacional, manifestadas nos diversos arranjos de privatização do atendimento da EI. Estes estão provocando o esvaziamento de políticas educacionais e programas federais, bem como a negação do direito à educação das crianças e suas famílias, colocando à margem, principalmente, as populações mais pobres (Flores, 2015).

Diante desse cenário, propomos, por meio deste estudo, refletir sobre algumas investidas estratégicas de controle e privatização, aplicadas sobre a Educação Infantil por parte de grupos neoliberais/empresariais, apoiados pelo Governo Federal. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como principais aportes teóricos as estudiosas do tema Bianca (2020), Campos (2008, 2013), Rosemberg (2001, 2002, 2003), Santos (2019), Souza e Pérez (2017), entre outros, a fim de debatermos e compreendermos as questões postas no campo da EI, para assim termos clareza como esse movimento tem posto em risco as políticas educacionais e o direito da criança e sua família de ter acesso à EI pública e gratuita.

O artigo estrutura-se em duas partes interligadas: na primeira, apresentamos a trajetória histórica da Educação Infantil e a implementação do pensamento neoliberal no Brasil; na segunda parte, abordamos as investidas dos grupos neoliberais às políticas de Educação Infantil.

Políticas neoliberais e a trajetória histórica da educação infantil no Brasil

Discutir sobre a Educação Infantil e sua relação com o neoliberalismo não é uma tarefa simples, pois exige que façamos uma reflexão tomando como ponto de partida a constituição histórica da EI e a luta pela conquista do direito de a criança pequena frequentar a Creche e a Pré-escola; bem como refletir sobre a gênese e a ideologia do pensamento neoliberal no Brasil. É importante destacar que, ao passo que a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no país, no contexto

sócio-histórico nacional e internacional das últimas décadas do século XX, observa-se a consolidação das ideias neoliberais, as quais tiveram sua origem logo após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa, berços do pensamento capitalista (Moraes, 2002).

Mas antes vamos compreender um pouco sobre o neoliberalismo. De acordo com Moraes (2002, p. 14), o neoliberalismo pode ser conceituado como uma narrativa que, “enquanto tal, difunde ideias, imagens e valores que concorrem para uma determinada explicação do mundo e das dissonâncias e contradições de uma sociedade dividida em classes”. Foi a partir dos anos de 1970, com a crise mundial que afetou fortemente os países capitalistas avançados, que o ideário neoliberal se fortaleceu e constituiu como um pensamento defendido pelas principais potências econômicas, que tentavam consolidá-lo como hegemônico. Partindo do pressuposto de que as raízes das crises econômicas estavam nos excessivos gastos do Estado com as demandas sociais, os teóricos neoliberais defendiam que a estabilidade financeira deveria ser a meta suprema de qualquer governo (Moraes, 2002).

Cunha (1979) compreende que o modelo neoliberal que deriva, de uma forma ou de outra, do liberalismo econômico, político e social, é um sistema de crenças, convicções, um corpo de ideias nas quais ele se fundamenta, constituindo uma ideologia.

Bakhtin (1995, p. 63) é enfático ao declarar que:

O pilar implícito político-ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de alçar o mercado ao grau máximo de regulação da vida social, a uma totalização supra classista, invasora das relações econômicas, políticas e culturais. Sendo o centro de toda prática neoliberal, o controle social e o mercado, e, por conseguinte, o consumo.

O neoliberalismo propõe a supremacia do mercado na regulação da vida social e institucional, e ataca, especialmente, o modelo de Estado intervencionista, a partir de três argumentos:

O modelo de gerencialismo do Estado é oneroso e seus custos são crescentes, levando à geração de crise fiscal e inflação; o intervencionismo “vicia” o comportamento de indivíduos, grupos sociais e empresas, o que impede a livre concorrência e a livre iniciativa; e ele também “contamina” os processos decisórios e o funcionamento das instituições democráticas, com aumento da corrupção e da burocracia (Moraes, 2002, p. 15).

Sendo assim, o Estado deve ser mínimo para que o mercado controle e “discipline” sujeitos, trabalhadores, empresas e instituições, a fim de que, em um contexto de livre concorrência, permita baixos custos, baixa inflação e mínimo endividamento. Nesse sentido, quando há o neoliberalismo como um projeto de organização da sociedade, permitindo que se firme como uma política articulada, constatamos que se trata do processo de minimização do Estado, ou seja, ocorre uma redução da atividade do Estado no âmbito do bem-estar social (Anderson, 1995).

De acordo com Laval (2019), o neoliberalismo não é apenas uma política econômica monetária, é uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano” enquanto tal, transformando os valores e as relações de cada indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada sujeito se considere um capital.

No Brasil, o neoliberalismo foi implantado, a partir de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com o objetivo de inserir o mercado brasileiro no contexto da globalização,

reformular e melhorar o nível dos investimentos e a economia interna. Na América Latina, na tentativa de “modernizar” e “reformular o Estado”, a implantação da agenda neoliberal na Educação era vista como necessária (Barbosa *et al.*, 2017).

Segundo Laval (2019, p. 7), desde o início da sua expansão, o neoliberalismo tornou o sistema escolar um dos seus principais alvos. Isso se dá pelo fato de a escola ser um lugar de formação de um certo tipo de subjetividade. “Em termos mais simples, é o lugar de criação de um “capital humano”, pensado como tal, que vai alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada.

Diante do exposto, compreende-se por que grupos neoliberais têm investido fortemente na Escola desde a etapa inicial, para que se invista, desde muito cedo, na formação de um sujeito que venha a ser um empreendedor e gestor de si mesmo, e portanto, que cada um se considere um “capital”. Em síntese, para obter melhor desempenho da escola, basta, segundo os neoliberais, instalar em toda parte situações de mercado. Deste modo, a ideologia neoliberal apresenta o discurso de que suas políticas visam tornar a escola mais eficiente (Laval, 2019).

Do ponto de vista neoliberal, a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito, ou seja, como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social, pois “a escolarização passou a ser adequada a esse novo paradigma, ou seja, à escola, cabe a tarefa de oferecer a seus alunos um preparo polivalente, apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”(Saviani, 2007, p. 427). Sendo assim, a educação passa a ser compreendida como mais uma mercadoria disponível no

mercado, e aquilo que é um direito subjetivo do cidadão passa a ser encarado como uma concessão.

Essa lógica mercadológica nos leva a rememorar um passado recente, quando a Educação Infantil era compreendida apenas como etapa antecipatória do Ensino Fundamental, e a criança, considerada como sujeito a ser preparado para a etapa subsequente, o que nos revela a concepção acerca da criança, de que ela não era um sujeito histórico e cultural, capaz de participar do seu próprio processo formativo, mas, sim, como capital humano, que precisa ser preparada para o mercado de trabalho desde sua tenra idade.

No que se refere à EI, é importante destacar que essa etapa é reconhecida como direito no contexto e no processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). O seu texto apresenta o Estado como aquele que possui a obrigatoriedade de ofertar Educação Infantil em Creche e Pré-escola, a qual se considera “um direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico” (Rosemberg, 2002, p. 41).

Em um contexto em que, no mundo, as ideias de atenção e cuidado com a primeira infância e direito da criança vão ganhando força e sendo disseminadas pelos organismos internacionais e agências multilaterais, podemos destacar, por exemplo, a “*Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança*, de 1924; a *Declaração sobre os Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959; o *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, também de 1966 (art. 10)” (Bortot; Lara, 2019, p. 2).

Campos (2009), por exemplo, vinha pontuando essa centralidade da infância ao analisar as iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina e as indicações dos Organismos Internacionais via projetos e programas para a Educação Infantil na América Latina. A autora concluiu que a educação das crianças pequenas era assumida como estratégia para a contenção da pobreza e da miséria. Aspecto depois observado no estudo do Programa Família Brasileira Fortalecida, em que a educação das famílias pobres é utilizada como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos (Campos, R.; Campos, R. F., 2009). Há uma forte defesa da importância de se investir na primeira infância sob diferentes concepções. Esses aspectos podem ser verificados em Bianca (2020), Campos (2008), Rosemberg (2001, 2004), Santos (2019), entre outros.

No campo da política educacional, a Educação Infantil alcançou a conquista política e social do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e do direito à EI, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, que a definiu como primeira etapa da Educação Básica. A partir deste marco legal, importantes conquistas foram alcançadas como resultado das históricas lutas de intelectuais e dos movimentos sociais (Kramer, 2006).

Por conseguinte, passos importantes foram dados para a garantia do direito da criança à Educação Infantil de qualidade, no âmbito do financiamento, do campo pedagógico e da legislação, entre os quais destacamos a divisão constitucional de competências entre os entes federados e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007.

Cumprindo seu papel de indutor de políticas educacionais e proponente de diretrizes para educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou documentos que referenciam e servem de parâmetros para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, entre os quais estão: Política Nacional de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006, 2018); Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); Plano Nacional de Educação 2011-2020 (2010) e 2014-2024 (2014); Marco Legal da 1ª Infância (2016); e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Essas legislações e documentos são a nossa base, a materialidade para indicar o lugar da Educação Infantil dentro do escopo da Educação Básica brasileira. É com base nesses fundamentos que precisamos fortalecer as lutas que temos de travar em prol da manutenção das conquistas alcançadas no que se refere à garantia do direito da criança e da sua família à educação (Flores *et al.*, 2010).

Para Flores (2015), enquanto etapa educacional, estamos solidamente assentados no ordenamento federal e nos documentos orientadores que vêm consolidando, através dos documentos indutores do Ministério da Educação, uma trajetória muito relevante para a Educação Infantil.

É importante destacar que esse arcabouço teórico é fruto de estudos, pesquisas e ações de relevantes movimentos sociais, que nos ajudam a consolidar uma Educação Infantil mais inclusiva e de qualidade. A exemplo, conquistamos recentemente uma significativa vitória, o Novo FUNDEB.

Implantado em 2020, o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB permanente foi aprovado em dois turnos, na Câmara dos Deputados, em julho de 2020; no Senado Federal, foi aprovado por unanimidade em agosto de 2020, e a Emenda Constitucional 108/2020 foi, em seguida, promulgada, em 26 de agosto de 2020. Essa EC garantiu o aumento progressivo do percentual de participação da União dos 10% (FUNDEB, 2007-2020) para 23% de recursos dos estados, municípios e Distrito Federal até 2026 (Santos; Sousa Júnior, 2021).

Com o FUNDEB, ocorreu um aumento do comprometimento da União com a universalização e a qualidade da Educação Básica, sendo esta mais uma importante conquista no que se refere à garantia dos direitos das crianças e suas famílias. Todavia, consideramos uma vitória parcial da sociedade civil organizada, pois, mesmo o novo FUNDEB contribuindo para ampliar o financiamento da EI, esta continua sendo alvo de debates, disputas e ataques.

Investidas dos grupos neoliberais às políticas de educação infantil

A retrospectiva anterior demonstra que, nas últimas décadas, no país, houve vários movimentos que consolidaram, na esfera conceitual e no plano legal, o paradigma do direito à educação para as crianças de 0 até 6 anos de idade. Entretanto, mesmo a Educação Infantil alcançando importantes conquistas legais no campo das políticas educacionais e o direito de a criança ter acesso à educação de qualidade assegurado na legislação vigente, este

não está ainda totalmente garantido e implementado, seja do ponto de vista do acesso, seja no que se refere à qualidade da oferta.

A democratização da Educação Infantil se configura, portanto, como meta da sociedade brasileira. O maior desafio da Educação Infantil atual continua sendo possibilitar que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Mesmo que a Educação Infantil seja entendida como direito destinado às crianças e, respectivamente, às suas famílias, as investidas estratégicas dos grupos neoliberais no campo educacional estão provocando efeitos significativos e preocupantes nas políticas da Educação Infantil, pois a influência desses grupos tem promovido a negação do direito educacional às crianças e suas famílias, desconsiderando as realidades sociais vividas e colocando à margem, principalmente, as populações mais pobres.

O que se nota é que, mesmo em contexto pandêmico, o qual trouxe às claras os problemas sociais já existentes e que foram agravados ainda mais devido à crise sanitária, política, cultural e econômica a qual o Brasil enfrenta, as investidas neoliberais continuam a mirar a educação, a fim de implementar sua agenda perversa, fragilizando a EI e pondo em risco os direitos das crianças de frequentarem a Creche e a Pré-escola, pública, gratuita e com qualidade social. Segundo Côco (2016):

Nesse quadro, a ideia de risco se estabelece a partir da observação de um conjunto ampliado de proposições que, visando reposicionar a questão social (retroagindo direitos afirmados coletivamente e legalmente estabelecidos), também impactam a Educação Infantil, fragilizando suas (ainda que incipientes) conquistas e enfraquecendo as perspectivas de novos avanços, principalmente relativos às metas previstas no Plano Nacional de Educação.

No conjunto de proposições e investidas dos grupos neoconservadores que vem impactando as políticas de Educação infantil, na concepção de Côco (2016), estão: a) a interferência na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e na Base Nacional de Formação do Professores (BNC-Formação), como forma de controle, homogeneização do currículo escolar e da formação inicial dos docentes, assim como imposição de limites à pluralidade de concepções presentes no trabalho educativo, cerceamento da autonomia das instituições e da liberdade de expressão no exercício da atividade profissional dos docentes; b) o redirecionamento de financiamento e estabelecimento de parcerias com as iniciativas privadas; e c) a imposição de cortes em investimentos e programas, provocando o seu esvaziamento.

Diante da importância desses aspectos, discutiremos brevemente sobre as principais ações que vêm provocando o esfacelamento da primeira etapa da Educação Básica.

Implementação da BNCC e da BNC-Formação: uma forma de controle e homogeneização do currículo escolar e da formação docente

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em dezembro de 2017. No entanto, consideramos importante trazer para a discussão como se deu o processo de sua construção, para conhecermos a trajetória e as implicações que dela decorrem para a Educação Infantil, pois seus efeitos já são percebidos no currículo, na prática pedagógica e no trabalho do(a) professor(a) que atua com crianças.

A legislação educacional brasileira, a saber a Constituição Federal-CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional-LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009) e o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2014) trazem, em seus textos, a proposta da elaboração de uma base nacional comum, teoricamente, pois esta poderia unificar os fins e princípios da Educação Básica e, assim, garantir acesso e permanência de todas as crianças a um ensino de qualidade.

A construção da BNCC teve início em março de 2015, (mandato da Presidenta Dilma Rousseff), quando a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) instituiu um comitê assessor composto por uma equipe de especialistas, professores do ensino superior, da Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação. Por meio de pareceres, o grupo elaborou a proposta preliminar da BNCC e a disponibilizou para consulta pública, que recebeu inúmeras contribuições. A comissão revisou o documento e apresentou a segunda versão ao Conselho Nacional, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME), em maio de 2016, para que fosse instaurado um novo debate (Mota, 2019).

É importante destacar dois fatos que, durante o processo de elaboração da BNCC, aconteceram. O primeiro diz respeito ao movimento de descontinuidade das discussões que, de forma democrática, vinham acontecendo entre pesquisadores e entidades representativas. Ao optar por um processo fechado, o Ministério da Educação, de certa forma, impediu a participação desses atores que vinham contribuindo para a elaboração das versões iniciais, levando em consideração a própria noção de Base e de currículo da Educação Básica.

O segundo aspecto que merece destaque foi o fato de a versão final da BNCC ter sido concluída exclusivamente por especialis-

tas ligados a fundações empresariais alinhados com o Governo Temer, articulando-se interesses e propósitos do Movimento pela Base e do Todos pela Educação. Foram esses grupos que assumiram a condução da educação nacional, retomando e atualizando-a (Freitas, 2018).

A versão final foi então apresentada em 2017, com direcionamentos diferentes dos apresentados nas versões preliminares. A exemplo, foram suprimidas do texto da segunda versão cerca de 10 páginas de texto referente às concepções de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem, restando apenas uma superficial discussão sobre a etapa da Educação Infantil.

Um ponto relevante é o fato de que, no texto final, a seção que abordava o currículo na EI e a seção que mencionava qual concepção de campos de experiências estava sendo adotada no documento também foram retiradas. Nas seções suprimidas, estavam explicitadas concepções e especificidades do currículo na Educação Infantil, em sua articulação com as DCNEI (Barbosa *et al.*, 2019), o que comprova que, na produção do texto final da BNCC, não houve um direcionamento para o detalhamento de concepções e conceitos relevantes para a etapa da Educação Infantil.

Outro aspecto que trazemos para discussão é o fato de a BNCC (Brasil, 2016), sob o discurso de proporcionar uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, promotora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, ter incorporado competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e alcançadas por todos os estudantes, independentemente de sua localização territorial, identidade cultural e classe social.

Sendo assim, o currículo escolar perde sua característica de ser considerado como uma construção social, de assumir uma vi-

são multicultural para assim defrontar-se com as desigualdades sociais e culturais, trabalhando em prol da formação das identidades (Lopes, 2018). Em contraposição, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) afirmam que é preciso entendermos que “as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostas de pessoas, de artefatos e de práticas”. Ou seja, para eles, as escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto, logo, tentativas de nivelá-las e homogeneizá-las não devem ser naturalizadas.

Mais um ponto a ser destacado é a ideia de organizar o que as crianças precisam aprender, distribuindo os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado. Na BNCC, propõe-se uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e das atividades a serem contemplados no trabalho docente com as crianças. Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de 0 até 5 anos com a lógica assumida pelo Ensino Fundamental (Barbosa *et al.*, 2019).

Apesar de a própria BNCC declarar que não possui dimensão curricular e se trata de uma referência norteadora para que os currículos de cada escola do país possam estar alinhados a ela, observamos que essa articulação, tida como certa e estabelecida, corresponde a um discurso universalista, capaz de influenciar a homogeneização dos currículos escolares (Freitas, 2018).

Com isso, ocorre a desconsideração, a desvalorização da qualidade e da seriedade da escrita da proposta da Educação Infantil. Neste “pacote” está incluso o desrespeito a uma série de direitos plenos da infância cidadã, conforme determina a Constituição Fe-

deral (Brasil, 1988), pela qual muito lutamos. E conseqüentemente, ocorrem a descaracterização e o desmonte da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, com a implementação da BNCC, trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deve aprender, como também controlar o trabalho docente.

Assim como na BNCC, na elaboração da Base Nacional Curricular para Formação do Professor–BNC-Formação, os reformadores da educação seguiram os mesmos interesses e propósitos em sua construção. O que se percebe é que ambas estão inter-relacionadas, há um encadeamento de ideias objetivas entre elas, a fim de conseguir o controle da educação brasileira.

Tais investidas conservadoras confirmam o que diz Apple (2013, p. 94): “O currículo nacional é um mecanismo para controle político do conhecimento”. Como se não bastasse controlar o currículo nacional, é preciso também controlar a formação dos professores.

Em sua estrutura, a BNC-Formação também apresenta competências gerais e habilidades específicas a serem trabalhadas nos cursos de formação dos professores. Na análise de Freitas (2022), são pontos problemáticos da BNC-Formação: desrespeito à autonomia universitária e à liberdade de cátedra; descondição dos saberes e das pesquisas brasileiras sobre a formação docente; investimento na pedagogia de resultados; e fragilização da formação docente.

Em síntese, a BNC-Formação tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e, em seu texto, predomina a ideia de que a formação inicial do

professor deve estar pautada no treinamento para aplicação da BNCC (Freitas, 2022).

Nesse sentido, está explícita a articulação estratégica entre essas duas políticas, representando uma porta considerável para o mercado, que estará apto a fornecer produtos e serviços no âmbito educativo, alinhados à missão de concretizar a BNCC nas salas de aula do país. Como exemplo concreto, temos a política de inserção do livro didático para a Educação Infantil, uma temática que tem sido discutida e combatida por pesquisadores da área e entidades, como Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, por entenderem que é inconciliável com a proposta da EI que respeita a criança e o seu desenvolvimento. Na visão de Gonçalves *et al.* (2020, p. 373) a BNC-Formação “configura-se como estratégia potente, que se articula com outros arranjos, de forma a compor uma rede de formação de capital humano atrelada aos princípios do neoliberalismo em uma versão conservadora”.

Desse modo, o neoliberalismo segue pondo em prática seu projeto de descaracterização da educação pública. Diante do exposto, resta-nos resistir, discutir e publicizar as verdadeiras intenções que estão por trás da política empresarial de educação e suas propostas para a educação pública.

O financiamento da educação infantil, a parceria público-privada e o esvaziamento de políticas e programas educacionais

Seguindo com a apresentação da série de investidas estratégicas dos grupos neoliberais à educação, está em pauta a dis-

cussão da ampliação do acesso à Educação Infantil por meio de arranjos, como convênios com instituições privadas e filantrópicas. A proposta tem ganhado espaço desde 2018, com o apoio irrestrito do Governo Bolsonaro. A defesa da parceria com a iniciativa privada para ofertar vagas na Educação Infantil tem sido defendida como alternativa para abrandar as desigualdades de acesso à Creche e à Pré-escola.

Na atual gestão, a educação está no “balcão de negócios”. Tem se falado e tratado sobre a venda de vagas abertamente, uma prática que alguns estados estão aderindo recorrendo ao sistema de *voucher* como solução à baixa oferta, para redução de filas de espera por vagas nas instituições públicas e alcance de metas de expansão.

O *voucher* consiste numa estratégia já utilizada em outros países, como Inglaterra e Chile, de compra de vagas pelo poder público à iniciativa privada. No entanto, pesquisas têm indicado que os países que optaram por essa prática têm tido problemas, e, portanto, essa não seria a melhor saída para atender a demanda de crianças que ainda não têm acesso à Educação Infantil (Coutinho *et al.*, 2021).

À primeira vista, a proposta parece ser uma saída rápida e eficiente, todavia é, na verdade, uma ilusão, que pode trazer grandes consequências para as crianças pobres e suas famílias. Mas, afinal, por que o *voucher* pode custar tão caro para a educação brasileira e quais são suas consequências?

Segundo Coutinho *et al.* (2021), alguns municípios, a saber, São Paulo, Distrito Federal e Salvador, já aderiram ao *voucher* e suas experiências nos mostram que os valores repassados às famílias eram bastante diferentes, variando de R\$ 456,00 mensais

no Distrito Federal para R\$ 65,00 mensais em Salvador, ou seja, os valores estão muito abaixo da média cobrada pelas instituições privadas nos referidos estados. Com esses valores irrisórios, resta-nos questionar, quais instituições as famílias teriam como “escolhas”? Teriam opções de qualidade à sua disposição?

Um ponto importante enfatizado por Coutinho *et al.* (2021, p. 2) é que:

Ao comprar vaga, os governadores esquecem que, mesmo sendo em uma instituição privada, a vaga daquela criança é pública. Logo, por questão de direito, a criança deverá receber todo o atendimento que a criança em instituição pública recebe, e isso inclui ser atendida por profissional com formação adequada, conforme preconiza a LDB.

Todavia, os autores citados relatam que as pesquisas já realizadas em instituições conveniadas têm revelado que nem sempre esses aspectos são considerados. Dessa forma, surgem mais questionamentos: como os municípios poderão atuar na fiscalização e no acompanhamento da oferta?

Ora, sem o devido acompanhamento, estaríamos fadados à precarização e à desigualdade no ensino, pois não se nota, nesses projetos de privatização da oferta da EI, a preocupação em estabelecer critérios de qualidade, de modo que questões básicas, como número de crianças por professor/a, formação de professores/as, qualidade da estrutura física, aparelhos e equipamentos, não são exigidas como critérios para a instituição ofertante da vaga (Coutinho *et al.*, 2021).

O quadro apresentado aponta que, no Brasil, estamos diante de um acelerado processo de mercantilização da Educação Infan-

til. Sem rodeios ou meias palavras, podemos afirmar que esse tipo de iniciativa resulta em prejuízos e perdas de direitos, principalmente para as crianças e famílias que já estão em desvantagem econômica, social e educacional. Segundo Silva Jr. Sguissardi (1999, p. 10):

Esse movimento de conversão do direito em mercadoria é apenas a expressão de algo mais nefasto no campo da educação. Trata-se dos processos de financeirização da educação, ou seja, nega-se a educação como direito social, transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, segundo os méritos e as capacidades de seus consumidores. A lógica da privatização reconfigura-se pela “apropriação do fundo público pelo setor privado”: uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios públicos.

Sendo assim, compreendemos que o atual governo está em pleno andamento com seu projeto de financeirização da educação, um movimento que desobriga o Estado de arcar com suas responsabilidades para com o setor social, mas se dedica a cumprir acordos pautados nos interesses do mercado, representado por grandes grupos econômicos.

As intenções privatistas do Governo Federal comprovam-se por meio da publicação do Decreto nº 10.134, publicado no dia 26 de novembro de 2019, que evidencia quais são seus objetivos para com a questão da oferta da Educação Infantil pública. O que demonstra que está em curso a execução do projeto de desmonte da educação para a infância.

Em seu primeiro artigo, assim dispõe o decreto presidencial:

Art. 1º – Fica a política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil qualificada no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República – PPI, para fins de estudos de viabilidade e de alternativas de parcerias com a iniciativa privada para construção, modernização e operação de estabelecimentos da rede pública de educação infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A publicação do decreto tem por finalidade ampliar as alternativas de parcerias e transferir a responsabilidade do Estado pela construção, modernização e operação de estabelecimentos de creches e pré-escolas brasileiras para a iniciativa privada (MIEIB, 2019). É importante ressaltar que todas as decisões foram tomadas sem debate coletivo, nem o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) foi chamado para discutir o assunto, sendo esta uma das suas atribuições.

Entendendo que tais ações governamentais se alinham aos princípios ultraliberais da política instituída, que as intenções dos grupos empresariais e do mercado são desresponsabilizar o Estado pela garantia do direito à educação e gerar o esfacelamento da Educação Infantil pública, como forma de resistência, entidades que defendem a infância e a educação, como a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), a UNDIME e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB),² se posicionaram contrárias a tal decreto, por meio de carta aberta ao Presidente da República e à sociedade civil, por concordarem que a agenda neoliberal desconsidera toda a trajetória de lutas e conquistas que marcou o dever do Estado com a Educação Infantil. Sendo assim, tais investidas colocam em risco os direitos das crianças e suas famílias

à educação, assim como os importantes avanços já obtidos, além de impedir que se deem passos mais propositivos em relação ao avanço da política educacional para a infância, fazendo-nos retroceder.

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em tom de denúncia, esclareceram que a finalidade da medida não se justifica, pelo fato de, em 2007, o Brasil já ter dado um importante salto no que se refere à “efetivação do direito à Educação Infantil em condições de qualidade ao implementar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)” (MIEIB, 2019, p. 2).

Este programa se destaca entre as políticas públicas e programas destinados a ofertar e qualificar o atendimento educacional, por objetivar a expansão de vagas em creches e pré-escolas “por meio da construção, ampliação e reforma de instituições de Educação Infantil públicas, com recursos públicos, pautado por parâmetros de qualidade no atendimento de bebês e crianças pequenas” (MIEIB, 2019, p. 2). Através do PROINFÂNCIA, o Governo Federal, de forma inédita, assumiu o propósito de investir na construção e reestruturação da infraestrutura de creches e pré-escolas (Brasil, 2007).

Para Flores (2015), o PROINFÂNCIA tem sido uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso a vaga para grupos historicamente excluídos desse direito. Na concepção da autora, o programa é um importante mecanismo

indutor de mudanças na concepção e na organização do trabalho pedagógico realizado no interior de creches e pré-escolas.

Na visão de Albuquerque (2021), o PROINFÂNCIA é o programa brasileiro de maior impacto no que se refere à ampliação da oferta de Educação Infantil, que vem instaurando uma nova cultura em relação ao direito a essa educação, reafirmando nesse espaço o direito de acesso com qualidade.

Todavia, ao submeter a gestão educacional à lógica neoliberal, consentindo a atuação de grupos privados à frente da construção, modernização e operação das creches e pré-escolas públicas, a União expande as formas de privatização tanto da gestão quanto do atendimento, isentando-se do seu “papel precípua na oferta de educação pública, com gestão democrática e em estabelecimentos oficiais, conforme garantido no preceito constitucional” (MIEIB, 2019, p. 3).

De acordo com a UNDIME (2019), não é admissível que seja transferido para grupos privados o que é de responsabilidade da esfera pública, pois compete aos municípios ofertar a Educação Infantil, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB Lei nº 9.394/1996. . Entretanto, entendemos tratar-se de um enorme desafio, o qual os municípios sozinhos não conseguirão dar conta.

Nesse sentido, diante da sua função redistributiva e supletiva, é de competência da União “apoiar os municípios na estruturação de suas redes públicas”. É importante ressaltar que, nos últimos anos, as redes de EI municipais vêm se esforçando para ampliar as matrículas e qualificar a oferta, “tendo contribuído para que a Meta 1 do PNE alcançasse o maior crescimento entre as demais metas (UNDIME, 2019, p. 2)”.

De acordo com a entidade, o PROINFÂNCIA se constituiu como uma importante política para expandir a oferta da Educação Infantil em condições estruturais adequadas. Todavia, esse programa tem sofrido com o baixo investimento, pois, em 2019, o Governo Federal fez o menor investimento dos últimos 10 anos nesse programa. No ano de 2010, foram repassados aos municípios R\$ 941 milhões de reais; já em 2019, apenas R\$ 307,8 milhões, o que representa uma queda de 33% (FNDE, 2019).

Por consequência, o baixo investimento tem refletido na execução da política e impactado negativamente, principalmente, nos municípios com maior índice de vulnerabilidade, de modo que em todo o país contabiliza-se um total de 1.085 obras de creches e pré-escolas paralisadas, de acordo com a última atualização do programa (FNDE, 2019).

Diante do exposto, fica claro quão urgente é manifestarmos nossa preocupação e nos opormos às investidas privatistas do Governo Federal contra a educação pública. Nesse sentido, reiteramos que resistiremos a qualquer iniciativa que siga na direção da privatização e do controle do ensino por via da iniciativa privada, que venha a gerar o aumento das desigualdades sociais e o sucateamento da Educação Infantil, e que coloque em risco o direito da criança e sua família de ter acesso à Educação Infantil pública, gratuita, laica e com qualidade social desde a creche.

Considerações finais

As questões pontuadas a respeito das investidas estratégicas de controle e privatização que grupos neoliberais, em parceria

com o Governo Federal, têm aplicado sobre a Educação Infantil, indicam o quão ameaçado está o direito à educação no Brasil.

Embora esse direito esteja garantido em lei enquanto etapa educacional, solidamente assentado em documentos orientadores, que vêm consolidando e deixando claro o lugar que a infância e a Educação Infantil ocupam na educação nacional, entendemos que precisamos nos posicionar a favor da manutenção dos direitos já conquistados para essa etapa educacional.

Tomando como marco histórico o golpe de político de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, com pesar, lembramos nossa história, pois a vimos tomar rumos diferentes e caminhar para o desmantelamento e o enfraquecimento da primeira etapa da educação e suas políticas educacionais já consolidadas. Nesse cenário, em pouco tempo, a Educação Infantil vem retrocedendo e ocasionando prejuízos e perdas de direitos, principalmente para crianças e famílias que já estão em desvantagem econômica, social e educacional

No conjunto de ações e ataques direcionados à Educação Básica, o que comprova que estamos diante de um processo acelerado de privatização e desmonte da educação pública, estão os ataques de caráter ideológico, as intervenções e tentativas de controle dos currículos e a formação dos docentes, por meio da implementação da BNCC e da BNC-Formação.

Outro aspecto importante que pode ferir de morte a Educação Infantil é o processo de sua mercantilização, que se evidencia através da parceria do Governo Federal com grupos de ideais neoliberais. A oferta da educação para as crianças brasileiras vem sendo exposta no “balcão de vendas” pelos diferentes governos, que se utilizam de mecanismos legais, a exemplo do Decreto nº

10.134/2019, publicado no dia 26 de novembro de 2019, que visa ampliar as alternativas de parcerias e transferir a responsabilidade do Estado pela construção, modernização e operação de estabelecimentos de creches e pré-escolas brasileiras para a iniciativa privada.

Os interesses privatistas do governo e os objetivos do mercado de controlar e gerir a Educação Infantil pública estão sendo sobrepostos em detrimento do direito à educação pública, gratuita e com qualidade social.

São, portanto, desafios da Educação Infantil: o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional da Educação, que versa sobre a expansão da Pré-escola e a ampliação da oferta da Creche, além da inclusão das crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social, em desigualdade racial, residentes em áreas urbanas, no campo e em reservas indígenas na Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido, é urgente que o poder público direcione seu olhar para quem são essas crianças e invista o fundo público para a educação pública, a fim de reafirmar e resguardar o direito destas e das suas famílias de acessarem a Educação Infantil. A proposta de privatizar a primeira etapa se contrapõe a uma agenda de democratização do acesso à educação, algo que tem sido objeto de lutas por parte de movimentos sociais e intelectuais, docentes e gestores públicos, por entenderem que a Educação Infantil como direito é algo caro para a sociedade brasileira, pois ela é a base para a formação integral e cidadã de nossas crianças.

Sendo assim, o momento é de diálogo. É, pois, necessário almejar mudanças estruturais, é preciso trazer para o centro do debate e da agenda governamental a discussão da educação como direito fundamental. É urgente que entendamos que a real situa-

ção da educação para a infância demanda empenho, esforço, estratégias, estudo, elaboração e/ou ajustes das políticas públicas municipais e ações efetivas por parte do poder público.

Para o momento, é importante refletirmos sobre o que nos diz a filósofa alemã Hannah Arendt (2016 [1954]):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova, imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (p.147).

Por fim, deixamos claro que não podemos mais negligenciar os direitos das nossas crianças, mas sim devemos olhar com um pouco mais de cuidado para elas, para não nos tornarmos algozes da sua infância e usurpadores dos seus direitos. Como sociedade, precisamos firmar contrato com a educação das crianças, nos comprometer a fim de reduzir as desigualdades historicamente construídas, para assim assumir nosso compromisso ético com elas e decidir, hoje, que espaço e oportunidades lhes daremos. Temos de levantar as nossas vozes e dizer para as meninas e os meninos que nós, cidadãos e educadores e educadoras brasileiras, não os abandonaremos à própria sorte, que nos interessamos, importamos e continuamos a lutar pela preservação e efetivação do seu direito de receber Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças.

As questões debatidas neste estudo apontam quão tênue está o direito à educação no país. As discussões trouxeram à tona os riscos e retrocessos que o processo de mercantilização educacional tem provocado no campo educacional. Todavia, chamamos a atenção para a necessidade de investirmos em mais estudos e debates para aprofundar e ampliar a discussão, por entendermos que o momento demanda mais reflexão, ações propositivas e principalmente comprometimento para com a garantia dos direitos educacionais da infância brasileira.

Referências

aLBUQUERQUE, Simone Santos; FERAZZO, Flávia Pontin. **Proinfância no Rio Grande do Sul: desafios para a qualidade da educação infantil.** UFRGS, Boletim Informativo, jun. 2020, Ano VII, n. 14. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/noticias/page/4/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. *In*: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90,

jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp-002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2020.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil: conquistas em riscos, resistências e mobilizações.** Reportagem especial da ANPED sobre a Edu-

cação Infantil. *Sex*, 25/11/2016–13:13. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-conquistas-em-riscos-resistencia-e-mobilizacoes-valdete-coco-ufes> Acesso em: 18 jul. 2022.

COUTINHO, Angela S.; SIQUEIRA, Romilson M.; CAMPOS, Rosânia. **Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação GT 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em:

https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/texto_voucher_educacao_infantil_gt_07_junho_2021.docx.pdf Acesso em: 02 jul. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRUS, 2015. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante.** Avaliação Educacional. Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público

de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q-9W7xKxVy/abstract/?lang=pt> Acesso em: jul. 2021.

GONÇALVES, Suzane R. V.; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/610> . Acesso em: 01 jul. 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e Educação Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, out. 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F.; SUANNO, M. **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade:** Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nWcqW5JLMpXWk-MjxtFFDTvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

QUEIROZ, Luciano Barbosa de; BARBOSA, Jeorge Luis Aguiar; CAMPOS, Lucas Cândido; SANTOS, Ida Celine Gonçalves; SOUZA, Amanda Pereira Borges de. Implicações do neoliberalismo para a educação infantil: um relato de experiência na Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 42, n. 1, 2017. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117150748011> Acesso em: 23 jun. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança Pequena e Desigualdade Social no Brasil**. 2002. Disponível em: https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/artigos/CRIAN%C3%83%E2%80%A1A_PEQUENA_E_DESIGUALDADE_SOCIAL_NO_BRASIL_F%C3%83%C2%BAlvia_Rosemberg.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC–formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, n. Esp, p. 86-108, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SILVA, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: reformas do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.



A valorização docente na educação infantil: um olhar sobre o plano nacional de educação

*Emanuela Celi da Silva Ferreira
Gabriela Oliveira Santos
Joedson Brito dos Santos*

Introdução

A história de lutas dos profissionais do magistério da Educação Básica não é de hoje. Em 1954, a história do Brasil já era marcada pela greve das professoras primárias da rede estadual mineira, que reivindicavam melhoria salarial (Monlevade, 2000). Após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve uma intensificação das lutas dos professores, apoiados pelos sindicatos e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) são importantes marcos para a valorização docente, já que abordam a valorização como princípio do ensino, mediante a garantia de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Nesse cenário, é importante destacar a questão da valorização do magistério na Educação Infantil (EI), pois, em relação aos demais professores da Educação Básica, são esses os profissionais que detêm a menor formação, contam com os salários mais baixos e têm a jornada de trabalho mais exaustiva (Abuchaim, 2008; Silva e Brito, 2017). A garantia do direito à Educação Infantil, presente na legislação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) a CF/88 e LDB/96, impulsiona o debate a respeito da valorização dos seus profissionais.

Para este estudo, optamos por focar na valorização dos professores da Educação Infantil, entendendo que os demais profissionais, como auxiliares, cuidadores e educadores de apoio, representam também um importante papel na educação das crianças pequenas.

Sobre a oferta da Educação Infantil e a valorização docente, Silva (2011, p. 379) afirma que “[...] a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação [...]”. No entanto, é sabido que as políticas de valorização docente são pensadas/instituídas em uma sociedade capitalista, que não visa ao bem comum, mas aos interesses do capital (Davies, 2014).

É importante salientar que a valorização do magistério está associada à melhoria da qualidade da educação pública e, para que possa ser efetivada, é preciso essencialmente de financiamento e de políticas públicas bem planejadas, que promovam a melhoria da carreira, da remuneração, da formação e das condições de trabalho.

O reconhecimento legal da educação infantil e a valorização dos professores

Por muito tempo, o direito à educação da criança pequena foi negligenciado pelo Estado, ficando essa responsabilidade para as instituições filantrópicas e confessionais. Entendemos que a falta de atenção do Estado no que diz respeito a essa etapa de ensino se reflete diretamente na valorização dos profissionais da Educação Infantil.

A partir da Constituição Federal de 1988, o direito à educação da criança de 0 a 6 anos de idade passou a ser assegurado. Isso implicou um grande debate sobre a institucionalização da EI, como também a especificidade do atendimento nessa etapa e da constituição de um profissional para atuar nesse segmento. Flores (2017) destaca que esse direito, expresso na CF/88, foi ratificado na Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA foi um importante avanço para o fortalecimento do direito da criança pequena e para a garantia do direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, reconhece a Educação Infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece como formação mínima, para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o Ensino Médio com habilitação em Magistério ou Pedagogia.

A valorização docente compreende aspectos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, que estão previstos na CF/88 e em documentos legais como: LDB/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valoriza-

ção dos Profissionais da Educação (FUNDEB–Lei nº 11.494/2007), Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN–Lei nº 11.738/08), Plano Nacional de Educação (PNE/2001 e PNE/2014) e o FUNDEB Permanente (Lei nº 14.113/2020). É importante salientar que esses avanços na legislação são o resultado de muitas disputas travadas por sindicatos, profissionais da educação e movimentos sociais na luta pelo reconhecimento profissional e pela melhoria da educação, através da valorização do magistério.

Pereira e Oliveira (2016, p. 34) afirmam que “um profissional bem remunerado, com condições de trabalho adequadas, formação continuada e com ascensão na carreira terá melhores perspectivas de desenvolver o seu trabalho no espaço escolar”. Nesse sentido, o conceito de valorização está atrelado tanto à qualidade de ensino quanto à qualidade de vida dos professores (Grochoska; Gouveia, 2020).

Para que haja a garantia da valorização docente e da melhoria da qualidade da educação, é preciso investimento público. Essa previsão se encontra expressa na CF/88, no art. 212, que estabelece os percentuais da receita resultante de impostos que precisam ser investidos na Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (União 18%, estados, Distrito Federal e municípios 25%, no mínimo).

Com a implantação da política de fundos (FUNDEF e FUNDEB), estabelecida pela Lei nº 9.424/96 e pela Lei nº 11.494/07, respectivamente, foi instituída a subvinculação de 20% dos percentuais gerados da receita de impostos para a valorização dos profissionais da educação e para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica; e somada a essa subvinculação, a complementação da União para os estados e municípios que não atingissem o Valor Aluno Ano (VAA). Após a aprovação do Novo

FUNDEB ou FUNDEB Permanente, pela Lei nº 14.113/20, o percentual destinado à valorização dos profissionais da educação deve ser, no mínimo, de 70% do total arrecadado pelo FUNDEB.

Davies (2008) afirma que o problema do financiamento no Brasil está nas perdas provocadas pela inflação, na renúncia e sonegação fiscal, na não aplicação da verba legalmente vinculada pelas esferas do governo e sua impunidade, bem como nas variadas interpretações adotadas pelos Tribunais de Contas (TCs) em relação ao cálculo das receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), etc.

Em entrevista à Márcia Jacomini, Nicholas Davies (2022, p. 7) enfatiza que “um dos grandes equívocos sobre valorização é não se levar em conta o dinheiro da educação que não integrou o FUNDEF, o FUNDEB anterior e não integra o Novo FUNDEB”. Davies aponta que muitos recursos que são vinculados à educação não são computados para o cálculo do percentual destinado à valorização do magistério. Ele ainda salienta que os pesquisadores estão incorrendo no erro de olhar apenas para os recursos destinados aos fundos (FUNDEF, FUNDEB e o Novo FUNDEB), esquecendo-se de investigar os demais recursos que são vinculados à educação, mas que estão fora desses fundos.

Ainda sobre o antigo FUNDEB, é importante destacar que, apesar de apresentar algumas limitações (pouco aumento de recursos, baixa complementação da União, problemas relativos à gestão de recursos, etc.), este “representou um passo significativo da educação brasileira, e particularmente em relação ao atendimento educacional à infância [...]” (Santos, 2015, p. 169).

Sabemos que, mesmo com o aumento da luta em prol do reconhecimento da EI nas últimas décadas, ainda não havia uma

política ou fonte específica de financiamento para esse segmento, mas, com a criação do FUNDEB, a EI passou a contar com recebimento de recursos. Santos (2015) ainda destaca que, além de contemplar toda a educação básica, o FUNDEB instituiu um padrão nacional mínimo de qualidade para a educação, a valorização dos profissionais da Educação Básica, a definição e instituição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para todos os profissionais e uma maior complementação da União para a educação.

Em relação à Lei nº 11.738/08, que instituiu o PSPN, estudos vêm apontando o seu descumprimento, o que, conseqüentemente, enseja a desvalorização do salário, da carreira e da formação do magistério (Teixeira; Nunes, 2019; Rocha; Melo, 2019, Almeida *et al.*, 2022).

O piso é uma conquista dos professores e, de acordo com Monlevade (2000), é uma lei importante, pois fixa o valor mínimo a ser pago aos professores de todo o Brasil. No entanto, mesmo a lei do piso estando em vigor, continua sendo descumprida pelos entes. Estes alegam a escassez de aporte de recursos para o não pagamento. Se, por um lado, existe a compreensão do Estado em assegurar leis que versem sobre a valorização do magistério, de igual modo existe o problema da aplicabilidade dessas leis e, somada a isso, a ausência de recursos.

É importante destacar também o papel do Plano Nacional de Educação (PNE) para a garantia dos direitos à EI, e conseqüentemente a valorização desses profissionais.

A Lei nº 13.005 apresenta como uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014, em seu artigo 2º, inciso IX, o tema “valorização dos(as) profissionais da educação”, destacado ainda em suas metas 15, 16, 17 e 18. O PNE/2014 é uma conquista dos

educadores, pais e sociedade como um todo, na luta pela democratização da educação e da melhoria da qualidade do ensino.

Apesar de termos ações no PNE que contemplem a valorização dos professores da Educação Básica, infelizmente isso não é garantia de que serão postas em prática, pois não basta estar na lei, é preciso acompanhamento, avaliação e gestão da implementação das metas e suas respectivas estratégias, bem como de recursos públicos suficientes, vontade e luta política para enfrentar esse desafio. A questão está mais além de propor simplesmente a valorização dos professores em documentos legais, é preciso que haja vontade política para que essas ações saiam do papel, de recursos financeiros que viabilizem essas ações e de participação da sociedade na fiscalização dos recursos e no monitoramento das ações elencadas.

Nesse sentido, apresentamos no próximo tópico uma discussão sobre o PNE/2014 e as Metas que tratam da valorização do magistério.

O plano nacional de educação e suas implicações na valorização do magistério na educação infantil

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, tem como um dos princípios a valorização dos(as) profissionais da educação.

O PNE/2014 substituiu o Plano Nacional da Educação/2001, que vigorou de 2001 a 2010. De acordo com Davies (2014), mui-

tas são as fragilidades percebidas no Plano Nacional de Educação/2001 e que persistem no PNE atual. Essas fragilidades estão diretamente relacionadas à questão de a sociedade ser “regida pela racionalidade do capital em sua ânsia de reprodução e legitimação, e não pela racionalidade do atendimento das necessidades da maioria da população” (Davies, 2014, p. 190).

O autor ainda destaca que, nas duas últimas décadas, as políticas governamentais, sob a alegação de uma crise fiscal, vêm reduzindo os gastos sociais ou redirecionando-os para setores ditos mais carentes. Assim percebemos o crescimento da privatização e do incentivo da sociedade na manutenção dos serviços públicos (Davies, 2014).

Muitas das debilidades do PNE/2014 já haviam sido apontadas pelo autor no primeiro ano de vigência do Plano, como o descumprimento da lei, a pouca confiabilidade dos órgãos de fiscalização (Tribunais de Contas e Poder Legislativo) e a falta de clareza da lei em relação à destinação dos recursos públicos para o financiamento das metas, pois, para Davies (2014, p. 197), “[...] mesmo que governos indiquem nos orçamentos e balanços estarem aplicando o correspondente a 10% do PIB, nada garante que isso esteja acontecendo na prática, pois não é incomum eles declararem dispêndios que não representam despesas reais.

Apesar de todas essas questões levantadas por Davies, não podemos negar a importância do PNE para a sociedade e, principalmente, para a educação pública no país. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), houve avanços no novo PNE, no que se refere a políticas destinadas aos profissionais da Educação Básica pública.

Alguns desses avanços se referem ao reconhecimento dos funcionários em todas as políticas de valorização profissional (formação, remuneração e carreira); a oferta gratuita de formação em nível superior a todos os integrantes do magistério; a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio e superior, bem como o acesso a formação continuada e a pós-graduação, da mesma forma que é prevista aos professores; a equiparação salarial dos professores com a de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, a partir de um piso inicial; também a instituição de um piso salarial para os funcionários; e a luta contra a terceirização e a improvisação nas redes de ensino (Araújo Filho, 2015).

No entanto, apesar dos avanços visíveis no PNE/2014, no que tange à valorização do magistério, é notória também a responsabilização dos professores para com a qualidade da educação. Sobre esse assunto, Augusto (2015, p. 543) destaca que, “quando se anunciam medidas que vinculam direitos dos trabalhadores da educação aos resultados dos alunos em avaliações externas, o que acontece é o reforço do baixo reconhecimento social da profissão [...]”. O autor ainda continua afirmando que se, por um lado, o PNE/2014 fixou medidas inerentes à valorização do profissional da educação, por outro, estabeleceu de forma visível essa vinculação, ao dispor na estratégia 7.36 o estabelecimento de políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o intuito de valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. A Meta 7 trata de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e, para isso, são instituídas 36 estratégias, entre estas, a estratégia 7.36.

No PNE/2014, a qualidade da Educação Básica está relacionada com o conhecimento que os alunos dominam e que irão ser medidos através dos exames, já que o cálculo do IDEB leva em consideração a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho das avaliações que são aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir dos dados do Censo Escolar, que são levantados anualmente, são obtidos os índices de aprovação; e através da realização da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, a cada dois anos, são extraídas as médias de desempenho.

Essa perspectiva de valorização do magistério por meio do mérito tem produzido um movimento contrário, o da desvalorização profissional, como indica Moura (2015, p. 20): “[...] o discurso de valorização dos/as professores/as—mera retórica liberal—vem acompanhado por estratégias de responsabilização docente—no contexto da gestão pública por resultados [...]”.

Podemos apreender que o PNE/2014, além das fragilidades já apontadas para a sua efetivação, ainda abarca contradições que estão presentes na própria lei e que são representadas pelas diferentes classes que compõem a sociedade brasileira. A Lei nº 13.005 apresenta como uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), em seu artigo 2º, inciso IX, o tema da “valorização dos(as) profissionais da educação”, destacado ainda em suas Metas 15, 16, 17 e 18.

É importante enfatizar a necessidade do acompanhamento das ações previstas no PNE pela sociedade, aliás, não só enfatizar esse acompanhamento, mas também incentivar a própria participação da sociedade quanto à exigência de alterações nas legisla-

ções sobre o financiamento da Educação Básica, para que as ações possam, de fato, ser efetivadas. Para isso, analisamos, na sequência, a situação das Metas que tratam da valorização docente.

A meta 15 no PNE/2014

A Meta 15 versa sobre a garantia de, no prazo de um ano de vigência do PNE, mediante regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, implantar uma política nacional de formação dos profissionais da educação, de acordo com o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), de forma a assegurar a todos/as professores/as da Educação Básica uma formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para que essa meta fosse alcançada, foram elaboradas 13 estratégias e instituídos quatro indicadores que discorrem sobre a proporção de docentes com formação nas diferentes etapas da Educação Básica. Como nosso foco é a valorização do magistério na Educação Infantil, limitamos à apresentação dos dados referentes a esse indicador.

Segundo o INEP (2021), apenas 60,7% dos professores que atuam na Educação Infantil no Brasil têm formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. Os dados apontam que, em 2013, o percentual de professores da Educação Infantil com formação superior em sua área correspondia a 42,2%. Isso mostra que houve um avanço, porém ainda muito modesto. Vejamos também alguns resultados na Tabela 1, a seguir, sobre a evolução desse indicador por regiões no país.

Tabela 1 – Percentual de professores com formação superior

Percentual de professores na Educação Infantil por regiões do Brasil com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam (de 2013 a 2021)						
Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2013	42,2	39,4	29,4	45,8	45,3	53,1
2014	44,2	41,8	32,0	47,5	46,5	54,2
2015	44,6	42,6	33,3	47,8	46,4	53,8
2016	46,4	45,8	35,8	49,7	48,5	54,8
2017	48,1	49,0	38,2	50,7	49,7	56,4
2018	49,9	52,1	41,2	51,8	50,9	57,2
2019	54,8	58,8	47,8	56,5	55,4	59,5
2020	58,6	62,1	52,2	60,5	58,2	62,8
2021	60,7	64,3	55,1	62,6	59,7	63,8

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP de 2013 a 2021.

Conforme os dados apresentados, podemos perceber que, de forma geral, houve um aumento do número de professores com formação em nível superior em todas as regiões. No entanto, percebemos que, para atingir a meta, ainda falta muito, visto que, na região Norte, ainda existem 35,7% de professores sem formação; na região Nordeste, o percentual é de 44,9%; na região Sudeste, temos 37,4%; na região Sul, a proporção é de 40,3 %; e na região Centro-Oeste, é de 36,2%. Um dado que nos chama atenção diz respeito a alguns percentuais da região Centro-Oeste, que regrediram entre os anos de 2014 e 2015, sofrendo uma baixa de 0,4%. Isso pode revelar uma ausência de políticas de formação na região ou grande aumento de professores nessa etapa de ensino sem formação.

A garantia pelo direito a uma educação de qualidade passa pela valorização do magistério. A formação inicial dos professores da Educação Infantil precisa ser garantida e ofertada com responsabilidade, e essa é uma obrigação do Estado, através de investimentos públicos e comprometimento político.

Meta 16 no PNE/2014

A Meta 16 refere-se à formação em nível de pós-graduação e estipula que, até o último ano de validade do PNE, deve ser garantido que 50% dos professores da Educação Básica tenham formação nesse nível de ensino. E ainda estabelece que seja ofertada formação continuada para todos/as os/as profissionais da Educação Básica em sua área de atuação, levando em consideração as especificidades dos sistemas de ensino.

Arelada a essa meta, foram elaboradas seis estratégias e constituídos dois indicadores, que tratam do percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, e que realizam cursos de formação continuada. De acordo com os dados de 2021, no Brasil, temos 44,7% de professores da educação básica que possuem formação em nível de pós-graduação, e 40,0% que participam de formação continuada. Não existem dados mais específicos sobre os/as professores/as da EI. Na sequência, temos a Tabela 2, que mostra a evolução, entre os anos de 2013 e 2021, dos percentuais de professores com pós-graduação no país.

Tabela 2 – Percentual de professores da Educação Básica com formação em cursos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) – de 2013 a 2021

Ano	Brasil	Ano	Brasil
2013	30,2%	2018	37,2%
2014	31,4%	2019	41,3%
2015	32,9%	2020	43,4%
2016	34,6%	2021	44,7%
2017	36,2%		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP de 2013 a 2021.

A partir da leitura dos dados, depreendemos que houve um progresso no decorrer dos anos, em relação à formação dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, pois os dados demonstram que, em 2021, já atingimos o percentual de 44,7% dos professores, porém é importante ressaltar que, para o cumprimento da meta, ainda falta atingir o percentual de 2,3%. Outra questão que é importante colocar é que a meta traz como referência o percentual de 50%, o que indica que existem muitos professores da Educação Básica sem formação em nível de pós-graduação e que, para que se possa contemplar todos os professores, será necessário definir novas metas, que precisarão ser pensadas para o próximo PNE.

No que tange à formação continuada, a situação é mais precária, visto que, até 2024, último ano de vigência do PNE, é preciso que todos os profissionais da educação estejam participando de formação continuada. Como profissionais da educação, entendemos que sejam os profissionais do magistério e os demais profissionais que atuam diretamente na educação. Os dados na Tabela 3 a seguir indicam a proporção de profissionais da educação, no Brasil e por regiões, que participaram de formação continuada.

Tabela 3 – Formação continuada

Percentual de profissionais da educação que participaram de formação continuada no Brasil e por regiões – de 2013 a 2021						
Ano	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
2013	30,6%	32,3%	26,3%	26,9%	27,1%	49,4%
2014	31,6%	32,9%	28,7%	28,0%	27,1%	50,7%
2015	31,4%	32,9%	30,4%	28,8%	25,5%	49,4%
2016	33,3%	34,9%	32,4%	30,8%	27,3%	51,1%
2017	35,1%	35,5%	34,7%	31,5%	28,6%	54,5%
2018	36,0%	36,5%	36,8%	32,4%	28,3%	57,4%
2019	38,3%	38,8%	39,9%	36,8%	29,2%	60,0%
2020	39,9%	41,1%	42,4%	38,6%	30,1%	61,2%
2021	40,0%	42,2%	43,6%	39,8%	29,3%	61,3%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP de 2013 a 2021.

Esta tabela indica que ainda existem 60% de profissionais de educação no Brasil que não participam de formação continuada. A região Sul é a que apresenta um maior percentual de participação desses profissionais. As regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte vêm aumentando a proporção de profissionais participantes, diferentemente da região Sudeste, que sofreu um retrocesso nos anos de 2015 e 2021.

Meta 17 no PNE/2014

A Meta 17 aborda a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, destacando a questão da equiparação dos vencimentos desses profissionais a outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, enfatizando que essa equiparação ocorra até o final do sexto ano de vigência do PNE. Para isso, foram criadas quatro estratégias e um indicador, que trata da relação percentual entre os rendimentos dos profissionais do magistério e os demais profissionais, tomando como referência o ensino superior completo.

A seguir, apresentamos a Tabela 4, com os percentuais referentes ao rendimento bruto médio dos professores, em relação aos demais profissionais com formação equivalente.

Tabela 4 – Rendimento bruto mensal

Relação percentual do rendimento médio bruto mensal dos profissionais do magistério da rede básica pública e os demais profissionais com formação em nível superior – de 2013 a 2021			
Ano	Brasil	Ano	Brasil
2013	70,5%	2018	76,7%
2014	70,5%	2019	78,5%
2015	72,7%	2020	81,2%
2016	71,6%	2021	82,5%
2017	75,0%		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP de 2013 a 2021.

De acordo com a Tabela 4, podemos inferir que o rendimento médio dos professores vem aumentando e, de forma gradativa, vem ocorrendo a equiparação. No entanto, percebemos um retrocesso no ano de 2016, que pode estar associado às políticas de austeridade implantadas por Michel Temer, após o golpe que destituiu do cargo a Presidenta Dilma Rousseff, como a Emenda Constitucional 95/2016. Apesar dos avanços, não ocorreu o cumprimento da meta, visto que o prazo para equiparação era até o sexto ano de vigência do PNE, o que não aconteceu; e segundo os dados de 2021, ainda falta atingir o percentual de 17,5%.

Meta 18 no PNE/2014

A Meta 18 busca assegurar que, no prazo de dois anos, os sistemas de ensino instituem planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública, tendo como referência, para os planos de carreira dos profissionais da Educação Básica pública, o Piso Salarial Nacional Profissional, que foi definido por lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Para essa meta, foram estabelecidas oito estratégias e elaborados oito indicadores.

O indicador 18.A aborda o quantitativo de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério. O indicador 18.B trata do percentual de unidades federativas que preveem o limite máximo de dois terços da carga horária para interação com os estudantes. O indicador 18.C refere-se à quantidade de unidades federativas que atendem ao PSPN. O indicador 18.D discute o percentual dos municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente. O

indicador 18.E expõe sobre o percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério. O indicador 18.F aponta o percentual dos municípios que preveem limite máximo de dois terços da carga horária para interação com os estudantes. O indicador 18.G apresenta o percentual de municípios que atendem ao PSPN. E, por último, o indicador 18.H, assim como o 18.D, aborda o percentual dos municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente. Na Tabela 5, podemos observar como estão os percentuais relativos a esses indicadores.

Tabela 5 – Percentuais dos indicadores da Meta 18

Percentuais dos indicadores da Meta 18			
Indicador	Percentual	Indicador	Percentual
18.A	100%	18.E	95,7%
18.B	85,2%	18.F	74,2%
18.C	70,4%	18.G	74,2%
18.D	81,5%	18.H	38,8%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP de 2018.

Aqui percebemos uma incoerência dos dados apresentados pelo Portal Painel de Monitoramento do INEP, visto que os indicadores 18.D e 18.H, que tratam da mesma questão, apresentam percentuais diferentes. No que se refere aos indicadores 18.A, 18.B e 18.C, que tratam respectivamente do percentual de unidades federativas que possuem/preveem PCR, da carga horária de dois terços para atividades de interação e do PSPN, tivemos avanços, visto que o primeiro indicador já foi alcançado, e os outros dois faltam 14,8% e 25,6%, respectivamente.

Sobre os indicadores 18.D, 18.E, 18.F, 18.G e 18.H, que se referem diretamente aos percentuais dos municípios, de forma geral, ainda percebemos um certo distanciamento em relação ao cum-

primento da meta, pois ainda temos as seguintes proporções a serem atingidas, respectivamente: 18,5%, 4,3%, 25%, 8%, 25%, 8% e 71, 2%.

Os percentuais 18,5% e 71,2%, referentes aos indicadores 18.D e 18.H, tratam do percentual de municípios que possuem PCR para os profissionais da educação não docente. Neste grupo, estão todos os profissionais que atuam diretamente na educação, inclusive os profissionais da Educação Infantil, como auxiliares, educadores de apoio e cuidadores.

Os dados apresentam percentuais bastante divergentes, o que nos leva a supor que ou o indicador 18.D se referia ao percentual das unidades federadas que não possuem PCR, ou não existe um estudo mais detalhado sobre a realidade da efetivação dos PCR dos profissionais não docentes.

Desses dois indicadores, o dado que nos chama mais atenção é em relação ao indicador 18.H. Esse resultado aponta para uma precarização do trabalho desses profissionais, visto que, com a ausência de um Plano de Carreira e Salário, os municípios ficam livres para pagar baixos salários, aumentar a jornada, promovendo, desta forma, a desvalorização profissional e a diminuição da qualidade da educação.

No entanto, compreendemos que só o fato da existência de um PCR não assegura a valorização, visto que, como apontam Ferreira e Gutierrez (2018, s.p.), inicialmente é preciso “[...] entender em que aspectos e sob que bases o Estado busca valorizar seus professores, para tentar compreender como a institucionalização de Planos de Carreira Docente atuam ou não com esta perspectiva em sua centralidade”.

Todavia, devido à inconsistência presente nos indicadores 18.D e 18.H, não podemos afirmar com clareza a situação dos PCR,

em relação aos profissionais da educação não docentes, nos municípios do país. Ao realizar uma busca no site do Ministério da Educação (MEC), na aba Situação das Metas do PNE, percebemos que não existe nenhum resultado.

Algumas considerações

Este trabalho buscou discutir a valorização docente na Educação Infantil, a partir das Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE/2014. Percebemos, mediante análise das metas, que houve alguns avanços, no que se refere a formação, carreira e remuneração dos profissionais do magistério, porém entendemos que o fato de nenhuma meta ter sido cumprida vem demonstrar a ausência de um maior compromisso e responsabilidade dos entes com a valorização do magistério.

No que tange à valorização dos profissionais da Educação Infantil, os dados apontam que, no Brasil, a proporção de professores da EI que possuíam formação em nível superior e na área em que atuam era de 60,7% (INEP, 2021). O que revela que é preciso avançar ainda mais na melhoria da formação dos professores da EI.

Em relação a remuneração, carreira e jornada de trabalho, não temos dados específicos para essa etapa de ensino, mas, de acordo com os dados mais gerais, percebemos que houve uma melhoria no percentual do rendimento médio bruto mensal dos profissionais do magistério da rede básica pública de 2013 a 2021, atingindo, em 2021, o percentual de 82,5%. Outro dado importante diz respeito ao percentual de 95,7% de municípios que possuem PCR (INEP, 2018).

Sobre o indicador 18.F, que trata da carga horária dos professores nos municípios, os dados apontam que ainda é preciso avançar, visto que existem 25,8% dos municípios que não cumprem o limite máximo de dois terços da carga horária para atividade de interação com os educandos.

Logo podemos inferir que a valorização do magistério na Educação Infantil obteve alguns avanços, sobretudo legalmente, a partir da inserção dessa etapa como direito da criança pequena (CF/88); passando pelo reconhecimento da Educação Infantil na LDB/96 como primeira etapa da Educação Básica e no FUNDEB/2007 e Novo FUNDEB/2020, para recebimento de recursos. Entretanto, apenas a garantia legal não é suficiente, pois o que temos percebido é o descumprimento da legislação pelos entes federados, e com isso a não efetivação da valorização profissional na prática (Pereira; Oliveira, 2016).

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges *et al.* A Aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí de 2018 a 2022. *In: X ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA*, Anais [...], 2022.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manoel Gomes de. As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do Novo Plano Nacional de Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 575-587, set./dez. 2015.

AUGUSTO, Maria Helena. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização**: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Brasília: MEC.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 20 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da edu-**

cação básica pública. Outubro, 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/cartilha_piso_e_carreira_andam_juntos.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 190-200, maio/ago. 2014.

DAVIES, Nicholas. Entrevista concedida a Márcia Jacomini. **FINE-
DUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 21, 2022.

FERREIRA, Rubens da Costa; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Valorização ou mérito: o que dizem os planos de carreira docente. *In*: 2ª REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, **Anais [...]**, 2018.

FLORES, Maria Luíza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do PNE.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 11 maio 2022.

GROCHOSKA, Marcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. **Educ. Pesqui.**, 46, 2020. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/ep/a/VGY7RvbFnGp5NPgRbfMwFsj/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2024.

MONLEVADE, João. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica pública.** Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOURA, Assis de Souza de. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.

ROCHA, Francilene Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes. Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e194440, 2019.

SANTOS, Joedson Brito do. **O Fundeb e a Educação Infantil.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. Financiamento e valorização docente na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago 2017.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. O Piso Salarial Nacional no contexto do financiamento da educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 22, 2019.



Desvendando as intencionalidades da formação continuada de professores no âmbito do Programa Integra Educação Paraíba

*Maglia Gouveia Farias
Luciana Leandro da Silva
Carlos Augusto de Medeiros*

Introdução

Em tempos de educação de resultados em que estados e municípios utilizam estratégias para alcançar a almejada educação de qualidade, amplamente pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, faz-se necessário analisar as intencionalidades das políticas educacionais vigentes em nosso país, para compreender o modelo de educação que está sendo proposto/imposto para as redes públicas de ensino.

Nessa perspectiva, o trabalho que aqui apresentamos tem por objetivo compreender os sentidos e as finalidades das formações continuadas de professores no âmbito do Programa Integra Educação Paraíba, promovendo uma reflexão sobre as interferências das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro, mais

especificamente na Paraíba, e como tais interferências vêm influenciando o trabalho docente e, conseqüentemente, a dinâmica de funcionamento das escolas.

Diante do exposto, este estudo foi realizado por meio de análise bibliográfica baseada nas leituras de Dardot e Laval (2016), Duarte (2019), Imbernón (2010), Saviani (2013), Tarlau e Moeller (2020), dentre outros, e também por meio da análise documental. O presente texto encontra-se subdividido em duas partes para permitir uma melhor compreensão do objeto pesquisado: **A qualidade da educação brasileira na ótica do capital** faz uma abordagem sobre a garantia do direito à educação como fator importante para construção de uma sociedade democrática, discorre sobre as influências da globalização no contexto educacional, a hegemonia capitalista e as políticas neoliberais como incentivadoras da padronização curricular, efetivada por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para engendrar professores e estudantes no atendimento às demandas do setor empresarial. A segunda parte trata sobre **O Integra Educação Paraíba e a qualidade da educação paraibana**, trazendo o contexto de implementação desse regime de colaboração entre Estado e municípios paraibanos, em prol da “melhoria da educação” e da elevação dos índices nas avaliações standardizadas. Ainda nessa parte, são abordados os eixos que norteiam o Programa, entre eles destacamos a formação continuada para professores dos anos iniciais e a eficiência da gestão e das práticas pedagógicas, o que nos permite perceber o alinhamento do Integra Educação Paraíba aos pressupostos do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública (NGP).

Para encerrar, trazemos algumas reflexões sobre a lógica neoliberal da BNCC, a qual tem influenciado diretamente as propostas de formação continuada dos professores no estado da Paraíba,

alinhada com os princípios da NGP no processo de gerenciamento das escolas numa perspectiva de gestão empresarial.

A qualidade da educação brasileira na ótica do capital

A educação brasileira, ao longo do tempo, tem sofrido alterações resultantes das reformas e adequações nos sistemas de ensino, provenientes de (des)interesses políticos e econômicos dos governantes em suas atuações. É válido lembrar que, desde o início da história do Brasil, a educação não representou a prioridade de muitos governantes que estiveram no poder, e sua finalidade, na maioria das vezes, esteve voltada para atender aos ideais da burguesia, interferindo na garantia do direito à educação para os estudantes brasileiros. Nessa perspectiva, Medeiros assinala que:

[...] a educação busca o pleno desenvolvimento da pessoa (e não sua preparação para atender as necessidades de outrem), prepara para o exercício da cidadania (para o exercício consciente de seu papel na sociedade) e, por fim, qualifica para o trabalho (criando os meios de subsistência feridos pelo privilégio). Ou seja, sem educação não é possível exercer direitos cívicos, sociais e políticos (2021, p. 1).

Considerando o posicionamento do autor, é importante refletir que a educação representa um aspecto fundante para a construção de uma sociedade democrática, que possibilite a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e do seu papel na sociedade. Porém, esse ideal de educação tem sido cada vez mais negligenciado, sobretudo, para aqueles pertencentes às classes subalternas, que, além de enfrentarem as desigualdades

e os desafios sociais, não têm o direito à educação efetivamente garantido por lei.

Com o advento da globalização, o próprio cenário educacional tem reforçado um panorama de negação de direitos, pois, com as influências do capital internacional monopolizando e interferindo nas diversas esferas da sociedade brasileira, muitas ações estão cotidianamente sendo arquitetadas e praticadas para atenderem aos interesses do mercado mundial. Nesse contexto, várias instituições privadas e organismos internacionais têm se articulado para atingir os anseios mercadológicos, e a escola tem sido refém desta articulação, pois é nela que se forma boa parte da mão de obra necessária para dar continuidade à hegemonia capitalista.

Sobre hegemonia, Carnoy (1988) considera que são as tentativas exitosas da classe dominante em liderar e impor suas ideias políticas, morais e intelectuais como sendo universais e assim controlar os interesses dos grupos subordinados. E é nessa ótica de liderança e controle que o capitalismo vem praticando suas astúcias e imperando suas ações nos diversos segmentos da sociedade. Sobre essa questão, Oliveira e Toledo afirmam que:

A organização capitalista atual congrega forças para o redirecionamento de toda a sociedade à racionalidade sistêmica do capital, capitaneando as energias e inteligências para a construção de uma lógica reificadora e alienante, da qual a educação faz parte, como um de seus constitutivos importantes (2013, p. 110).

Conforme podemos constatar, a organização capitalista não mede esforços para atingir seus objetivos e a escola está a cada momento sendo redesenhada, ou melhor “sobrecarregada” com propostas direcionadas às necessidades/exigências do mercado multinacional.

Para entender as fortes intervenções do capitalismo na educação, remetemos ao período em que as influências internacionais encontraram espaço no Brasil, mais precisamente na década de 1990, por meio das políticas neoliberais implementadas no governo de Fernando Collor de Mello e fortalecidas no governo de Fernando Henrique Cardoso. A partir de então, desenvolve-se no país o neoliberalismo, como uma estratégia de organização do capitalismo pautada nos princípios da mínima intervenção do Estado, abertura econômica e privatizações, a custos da redução dos gastos públicos. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 15), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Tal princípio tem contribuído fortemente com a busca frenética pela modernidade, evidenciando que o serviço público não consegue ter êxito sem a interferência do setor privado.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2013, p. 428).

Na perspectiva do neoliberalismo, a escola pública vem adquirindo características empresariais em que se percebem certos níveis de competições entre as diferentes unidades escolares das redes públicas de ensino, típicos do capitalismo, incentivando a disputa de qual escola oferece o melhor serviço, ou seja, o melhor ensino, como se a educação fosse uma mercadoria.

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as se-

guem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 13-14).

Para colaborar com a concorrência educacional e atender as demandas do capital internacional, as avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) representam uma categoria de destaque, impactando na autonomia do trabalho docente do professor da educação pública. As famosas matrizes de referência do SAEB têm influenciado diretamente as orientações das ações pedagógicas, principalmente, para turmas participantes do momento avaliativo estandardizado, com o intuito de preparar os estudantes e obter bom desempenho nas avaliações padronizadas, que verificam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, determinam a “qualidade da educação básica brasileira”. Sendo assim, as ações pedagógicas são resumidas ao saber-fazer, como se o ensinar e o aprender fossem algo mecânico, desconsiderando as questões estruturais, sociais e culturais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, quando os resultados das avaliações não são favoráveis, a responsabilidade do fracasso da qualidade da educação básica recai sobre as escolas, os professores, os estudantes e seus responsáveis (Hypolito, 2010). Sendo assim, essa responsabilização vai reforçando a ideia de que a escola pública não consegue oferecer ensino de qualidade e a de que a intervenção dos apare-

lhos privados de hegemonia e suas políticas neoliberais expressa a solução para a melhoria da educação brasileira.

Dentro da perspectiva de “educação de qualidade”, sobretudo, de resultados, com o intuito de preparar os estudantes de todas as etapas da Educação Básica para avaliações externas e para futuras atuações no mercado de trabalho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi organizada estrategicamente sob orientação do setor privado, apresentando o seguinte conceito:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, grifo do autor).

Considerando que a construção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu capítulo II, art. 26, a proposta da BNCC “expressou a posição majoritária à época, mas não representou o consenso” (Silvas; Giovedi, 2022, p. 9). Dessa feita, a BNCC foi muito bem pensada e articulada pela Fundação Lemann e pelo Movimento pela Base; e, após sua apro-

vação em 2017, tornou-se um documento de caráter normativo que orienta impositivamente a (re)formulação dos currículos estaduais e municipais, de forma que contemplem as aprendizagens essenciais por meio de habilidades e competências, termos estes que remetem à ideologia da produção industrial (Tarlau; Moeller, 2010). Mesmo engessando o processo de ensino e aprendizagem por meio da padronização curricular, a ideia é que, com a utilização da BNCC, especialmente nas redes públicas de ensino, os objetivos do capital privado sejam alcançados, pois é ele o mais interessado por sua plena execução nas escolas do país. Nesse sentido:

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de produzir aulas roteirizadas e tudo isso é parte integral de modelo educacional voltado para o mercado (Tarlau; Moeller, 2022, p. 558).

Nesse cenário de padronização curricular e de avaliações em larga escala, o sistema educacional coloca professor e aluno dentro de uma “camisa de força”, em que todos precisam se adaptar a um modelo preestabelecido de ensino tecnicista, remetendo à ideia de educação bancária, tão presente nos estudos e nas reflexões de Paulo Freire. Esse modelo de ensino, conseqüentemente, tem se refletido diretamente nas formações continuadas de professores, que já estão no exercício da profissão, tencionando o trabalho docente em prol de uma educação de resultados.

O Integra Educação Paraíba e a qualidade da educação paraibana

O Integra Educação Paraíba – Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba é uma ação estratégica estadual que substituiu o Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA, lançado pelo governador Ricardo Coutinho, no ano de 2017. Ele foi instituído por meio da Lei nº 12.026/21 na gestão do governador João Azevedo. Atualmente, é uma das políticas educacionais vigentes no Estado, que conta com a adesão/parceria de 221 dos 223 municípios paraibanos, em prol da melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas de ensino. De acordo com a lei:

Art. 1º Fica criado o INTEGRA EDUCAÇÃO PB – Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba, tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba.

§ 1º Em regime de colaboração com os municípios que aderirem ao INTEGRA EDUCAÇÃO PB, o Governo do Estado disponibilizará cooperação técnica aos sistemas/redes de ensino, objetivando a melhoria de aprendizagem dos estudantes.

§ 2º Os municípios pactuantes devem se comprometer com o esforço comum de elevar índices educacionais mensurados por fontes oficiais, sejam elas estaduais e/ou federais, desenvolvendo plano de ação orientado pelo INTEGRA EDUCAÇÃO PB (Paraíba, 2021).

A lei de instituição do Integra Educação PB deixa claro o compromisso do Estado em disponibilizar apoio técnico aos municípios que celebrarem a pactuação, como também a responsabilidade dos pactuantes em elevar os índices educacionais, os quais são monitorados por meio de ações de gestão pedagógica. Nessa perspectiva de monitoramento, as avaliações diagnósticas municipais e em larga escala representam instrumentos indispensáveis para atualizar o Painel de Aprendizagem da Paraíba e aferir a “qualidade da educação” paraibana.

Além das informações contidas na lei em questão, as Diretrizes Operacionais do Integra PB apresentam a missão do referido Programa, que é fomentar a alfabetização e os letramentos matemático e científico na idade certa, como também colaborar para a correção do déficit de aprendizagem nas unidades de ensino. Para desempenhar a tal missão, é proposta, em um dos eixos de atuação do Integra, a promoção de formação continuada para professores dos anos iniciais, o que tem objetivos claros:

Sensibilizar as equipes escolares e os/as formadores/as do INTEGRA a compreender e colocar em prática no âmbito escolar os documentos norteadores da educação, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação da Paraíba, Diretrizes Operacionais Curriculares da Paraíba, Diretrizes Operacionais do INTEGRA, entre outros, e apoiar o estudo e a utilização do uso das sequências didáticas interdisciplinares para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE e PEE-PB (Paraíba, 2022).

Em consonância com o exposto, vai se evidenciando o quanto a BNCC tem sido a “força motriz” do processo de ensino e aprendizagem. Todos os esforços pedagógicos nos estados e municípios

têm girado em torno da operacionalização da Base Nacional Comum Curricular no âmbito escolar, em nome de uma “educação de qualidade”, como se o único problema da educação fosse meramente de ordem curricular e a solução estivesse na intensificação da chamada “pedagogia das competências”, a qual remete às reformas educacionais realizadas desde os anos de 1990, sob os auspícios dos organismos internacionais.

Diante dessa realidade, a formação continuada que representa um dos eixos que fundamentam o Programa Integra Educação PB tem sido articulada em prol da elevação dos índices de aprendizagem, com propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e aos documentos normativos estaduais, propondo sugestões de atividades roteirizadas (sequências didáticas) e socialização de boas práticas pedagógicas para incentivar, de forma alienante, os possíveis caminhos de conseguir êxito no trabalho do professor e nas aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido:

Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados a capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com procedimento de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distantes dos problemas práticos e reais, fundamentada em um educador ideal que não existe (Imbernón, 2010, p. 39).

Considerando a afirmativa de Imbernón (2010), é possível inferir que os programas de formação continuada de professores têm privilegiado momentos pragmáticos de orientações pedagógicas padronizadas, sem considerar os diversificados contextos

escolares e as reais necessidades/fragilidades da prática docente, refletindo, entre outros fatores, no amplo processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais do Integra PB, é possível observar, no plano de ação, o qual é definido como sendo “um instrumento de Tecnologia de Gestão Educacional que contém o planejamento geral das ações a fim de alcançar as metas [...]” (Paraíba, 2022), dando indícios de que o referido Programa utiliza os pressupostos da Nova Gestão Pública, e acrescenta:

Fortalecer a educação básica da etapa do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal, criando condições para que o estudante egresso possa dar continuidade aos seus estudos no Ensino Médio, com equidade, assegurando os direitos de aprendizagem e respeitando os princípios de **eficiência e eficácia da gestão pedagógica** (Paraíba, 2022, grifos nossos).

Termos como eficiência, eficácia e gestão educacional têm representado aspectos importantes para o êxito das ações do Integra PB, pois todos da equipe pedagógica têm suas atribuições definidas e, para o alcance das metas do Programa, a função do gestor escolar se torna cada vez mais fundamental. De acordo com Duarte (2019, p. 52), “o gestor escolar tornou-se um profissional de grande relevância nos sistemas de ensino, seja pelo seu papel influente perante os atores presentes na escola, seja pela relação que este desenvolve entre alunos e comunidade escolar”. Dentro desse contexto, evidencia-se que o Integra PB, além de ter como foco a formação continuada de professores e a melhoria das aprendizagens dos estudantes mediante resultados das

avaliações, utiliza um modelo de gerenciamento empresarial para garantir que toda a equipe escolar esteja envolvida com o desempenho da instituição e com a “qualidade da educação” na Paraíba. Tal realidade reforça o pensamento de Duarte (2019, p. 60), ao assinalar que “a NGP e os modelos de gestão empresarial nas escolas têm sido justificados pela busca pela melhoria dos resultados educacionais, como meio de reduzir a desigualdade e promover a justiça social”.

Além de as informações já analisadas demonstrarem possíveis interferências de políticas neoliberais no Programa Integra Educação Paraíba, é importante observar, na Lei nº 12.026/2021, informações que autorizam a parceria público-privada para alcançar os objetivos do Programa:

Art. 7º Parágrafo único. Para a execução e alcance dos objetivos do INTEGRA EDUCAÇÃO PB, a SEECT fica autorizada ainda a:

I–definir orçamento para execução das ações em atendimento aos objetivos definidos;

II–articular ações de **parcerias público/privadas** para apoiar as ações do programa;

III–firmar termos de cooperação ou institutos congêneres com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (Paraíba, 2021, grifo nosso).

Tais informações deixam transparecer os ideais do neoliberalismo que estão “por trás” do Regime de Colaboração em Educação vigente na Paraíba.

Considerações finais

O presente trabalho buscou tecer uma reflexão acerca das interferências das políticas neoliberais no contexto educacional. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível constatar o quanto tais políticas têm influenciado fortemente na educação brasileira desde a década de 1990.

A busca constante pela qualidade da educação por meio de avaliações padronizadas, que reduzem a importância da escola ao saber-fazer e buscam elevar os índices educacionais, como se fossem indícios inquestionáveis e infalíveis, tem sido uma realidade presente Brasil afora e, conseqüentemente, causado grandes tensões no trabalho docente.

A partir dessa visão estreita de qualidade, pautada no alcance de metas e resultados em avaliações externas, abriu-se uma grande oportunidade para o setor privado, mais especificamente a Fundação Lemann, que articulou a padronização curricular por meio da BNCC, estimulando um consenso para que esta adentrasse as salas de aula e fizesse parte do cotidiano escolar, como uma fórmula mágica para resolver os problemas da educação brasileira, mas que, na realidade, tem o grande propósito de formar mão de obra que atenda as exigências do capitalismo desde a tenra idade.

Essa lógica tem influenciado o Programa Integra Educação PB, o qual possui, como um dos eixos fundamentais, a formação de professores dos anos iniciais. Tais formações apresentam objetivos claros de colocar em prática documentos norteadores da educação, entre eles o “carro-chefe”, a Base Nacional Comum Curricular. Além da BNCC, os pressupostos da Nova Gestão Pública e as Parcerias Público-Privadas ganham espaço na educação para-

ba e, de forma sutil ou declarada, as escolas vão se adequando ao gerencialismo, aos moldes da gestão empresarial.

É válido ressaltar que os estudos realizados para a produção do presente artigo contribuíram com importantes reflexões sobre as repercussões das políticas neoliberais na educação. Tais estudos oportunizaram um entendimento preliminar acerca dos sentidos e das finalidades das formações continuadas de professores no âmbito do Programa Integra Educação Paraíba, algo que representa apenas o início de uma investigação mais ampla, que vem sendo realizada no âmbito do PPGEd/UFPG.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

CARNOY, Martin. Gramsci e o Estado. *In*: CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2. ed. cap. 3. Campinas: Papyrus, 1988. p. 89-118.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jaques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Alexandre. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDEIROS, Carlos Augusto. **O Direito à Educação no Brasil**: breve análise da declaração na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Campina Grande, PB: 2021. 22p. [mimeo]

OLIVEIRA, Juliar Souza Oliveira; TOLEDO, Marcio Roberto. A educação e a racionalidade capitalista na atualidade: reflexões críticas de suas ideologias estruturantes. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 3, set./dez. 2013.

PARAÍBA. Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021. Cria o INTEGRA EDUCAÇÃO PB–Regime de Colaboração em Educação do Estado da

Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, PB, 13 de agosto de 2021.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais Integra Educação Paraíba**. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVAS, Itamar Mendes; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Rev. Bras. Pol. Adm. Educ.**, v. 38, n. 01, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.



Uma análise crítica acerca do modelo de gestão das escolas cidadãs integrais na Paraíba

*Renata Kalliane Menezes Alves
Luciana Leandro da Silva*

Introdução

Este texto surge da inquietação acerca das mudanças ocorridas na gestão escolar a partir da implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba (PEI-PB). Esse programa teve sua plena efetivação em 2018, quando passou a se tornar política de estado, contudo, desde 2016, já havia escolas de tempo integral estabelecidas pelos Decretos nº 36.408 e nº 36.409, ambos de 30 de novembro de 2015.

Com o golpe de 2016 e a saída da presidenta Dilma Rousseff, houve uma movimentação empresarial em torno das políticas educacionais, visando principalmente à implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (Tarlau; Moller, 2020). Assim, novos discursos em torno da melhoria da educação e da participação da iniciativa privada foram

adentrando cada vez mais a esfera educacional, ampliando as influências de empresários e suas instituições não governamentais nas decisões acerca das políticas educacionais.

Em diversos estados, houve iniciativas por parte dos governos para a implementação das escolas em tempo integral e profissionalizantes, em consonância com os debates sobre a integralidade do currículo (Leite, 2018). Seguindo, também, a própria orientação do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), que, em sua Meta 6, estabelece educação em tempo integral de, no mínimo 50%, para todas as escolas públicas nos estados nacionais (Brasil, 2014). Nesse contexto, temos um aumento em todo o país das escolas de tempo integral, configurando aumento na jornada de trabalho do professor e o tempo de permanência do aluno na escola.

Na Paraíba, as escolas cidadãs integrais se apresentam como inovadoras e com o objetivo de ofertar um ensino de qualidade, baseada na existente “escola da escolha” de Pernambuco, a qual também contou com a colaboração do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como consultoria, desde a sua implementação até as formações pedagógicas ofertadas tanto para os técnicos da Secretaria de Educação quanto para os professores da rede.

É interessante lembrar que o ICE é uma organização sem fins lucrativos, presidida por Marcos Magalhães. Foi criada em 2003 e tem sua trajetória relacionada com a reforma feita no Ginásio Pernambucano em Recife, e que vai muito além de uma reforma, pois se concebe nesse momento um novo modelo de escola, baseado no jovem e no seu projeto de vida, constituindo-se como a escola da escolha, que passa a oferecer uma educação igualitária

e de qualidade a todos aqueles que frequentam a escola pública (ICE, 2016).

Esse programa foi efetivado em 2016, inicialmente com oito escolas, e a ideia é que se torne o único modelo de escola existente no Estado. Em 2021, a Paraíba já contava com mais de 300 escolas desse tipo e, algumas delas, ofertam cursos técnicos em consonância com o currículo comum (Araújo *et al.*, 2021). Assim, percebe-se que existe uma intenção de efetivação desse modelo de escola, bem como o aumento de um ensino médio de caráter profissionalizante, dando extrema importância para esse viés tecnicista na formação dos jovens.

Nas escolas cidadãs integrais, predomina uma organização que se diferencia das escolas regulares, e toda a sua operacionalização gira em torno do projeto de vida dos alunos. A escola precisa estar alinhada a isso e promover projetos que colaborem para que o jovem desenvolva seu projeto de vida e seu protagonismo. À frente da gestão das escolas do PEI-PB, há um diretor, um coordenador pedagógico (CP) e um coordenador financeiro (CAF), todos trabalhando com a intenção de ofertar “uma educação de excelência”, isso na visão dos patrocinadores desse projeto.

Outra característica relacionada à sua gestão parte do uso da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), concepção esta vem da Fundação Odebrecht, inspirada nas ideias de Norberto Odebrecht. Está relacionada, diretamente, com os quatro pilares da educação, destacados no Relatório de Delors (Delors, 1998), ou seja, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a conhecer, portanto tem uma relação estreita com a pedagogia das competências, a qual ancora-se numa perspectiva

pragmática e tecnicista da educação. Além disso, a TGE apoia-se na ideia de “liderança servidora”, ou seja, o líder como influenciador a partir da sua conduta pessoal e profissional (ICE, 2016).

Existe uma série de cadernos que trazem toda a operacionalização da escola integral, sendo repassados nas formações iniciais pela secretaria educacional para que a equipe escolar possa se encarregar da materialização desse modelo de escola. Vale lembrar que esses materiais são de responsabilidade do ICE e norteiam toda a maneira como a escola deve operar. Ao todo, são 12 cadernos formativos, que vêm como um “norte” para direcionar todo o trabalho realizado na escola (Araújo *et al.*, 2021).

Podemos perceber o caráter empresarial que passa a ter a gestão das escolas cidadãs integrais, passando a adotar ferramentas gerenciais, assim como a otimizar resultados a partir do uso de tecnologias educacionais de *know how*, ou seja, partindo-se do conhecimento que cada membro escolar possui (ICE, 2016). Entende-se que se trata de um projeto de gestão gerencial, tecnicista e pragmatista, baseado no modelo da empresa privada e pautado numa visão estreita e reducionista acerca da relação trabalho-educação, entendendo a educação meramente como preparação para o mercado de trabalho.

A implementação desse modelo de escola acaba por trazer à tona uma série de preocupações sobre a função da escola e que tipo de modelo de gestão escolar está acontecendo nelas. Dessa forma, busca-se fazer uma análise sobre o modelo de gestão que é realizado nas escolas cidadãs integrais, analisando as implicações que tal modelo traz para o trabalho do gestor escolar. Para que isso seja possível, contou-se com uma revisão de literatura em trabalhos já existentes sobre a temática, além da análise do próprio ca-

dero formativo que trata da Tecnologia de Gestão Educacional, a fim de verificar as contradições nele existentes.

Amparados pelo materialismo histórico e dialético, o qual entendemos como uma maneira de interpretar a realidade através das lutas de classe presentes na sociedade, assim como as contradições que estão por trás de cada política, pois estas não são neutras, antes respondem a contextos e demandas historicamente colocadas (Netto, 2011), entende-se, assim, que o materialismo histórico e dialético possibilita a confrontação da teoria frente à totalidade social, permitindo compreender a realidade em sua totalidade e em seu processo de construção, considerando cada tempo e lugar dentro de um determinado contexto econômico, político e social.

A integralidade da educação

A ideia de uma educação integral é algo que vem sendo discutido desde o movimento da Escola Nova em 1932, quando as precárias condições da educação levaram à discussão sobre a necessidade de existir uma escola que pudesse trazer para si a integralidade da formação do aluno dentro do seu espaço físico (Fernandes; Baptista, 2018). Dessa forma, uma educação integral buscaria desenvolver o sujeito em suas múltiplas dimensões, desde o intelectual até o cultural, e caberia à escola promover esse desenvolvimento (Henrique, 2020).

Várias foram as concepções e os projetos desenvolvidos em torno dessa integralidade, sendo possível destacar as seguintes concepções: a anarquista, a escolanovista e a socialista marxista

(Silva; Silva, 2012). A educação de tempo integral vem ganhando força e destaque atualmente, no entanto, essa integralidade é baseada, muitas vezes, apenas no aumento na jornada de trabalho, aliada a uma educação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências e em um currículo diferenciado, que procura despertar o interesse do jovem, possibilitando o seu desenvolvimento em consonância com o ideário empreendedor.

A implantação de escolas de tempo integral está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/1996), que, no art. 34, enfatiza a necessidade de ampliação de forma progressiva do tempo de permanência do aluno na escola (Brasil, 1996); assim como o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), que, na Meta 6, traz a necessidade de estados e municípios ofertarem a educação em tempo integral, de modo a atingir, pelo menos, 25% do alunado da educação básica (Brasil, 2014).

Dessa forma, a escola de tempo integral já é realidade na maioria dos estados da federação, partindo do projeto de vida dos alunos e firmando-se nas parcerias público-privadas para assegurar uma pretensa “educação de qualidade” que possa romper com a fragmentação existente na escola, desenvolvendo o jovem em sua integralidade (Fernandes; Baptista, 2018). Mas sabemos que isso está longe de ocorrer de fato, especialmente pela ideia de que o simples aumento do tempo de permanência do aluno na escola não é sinônimo de integralidade da educação nem de qualidade na oferta, tendo em vista que esses projetos nem sempre são acompanhados de uma aplicação compatível de recursos por parte do poder público.

Em sua grande maioria, as parcerias firmadas para a implantação da escola em tempo integral partem da premissa de que o

Estado sozinho não conseguiria oferecer um ensino de qualidade, abrindo espaço para que empresas e fundações privadas possam participar da gestão das escolas, para moldá-las à sua imagem e semelhança. Alicerçado nas ideias do movimento Todos pela Educação (TPE), além da influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, inaugura-se esse novo projeto de escola em Pernambuco, algo que foi disseminado para todo o país (Morais, 2013).

O antigo Ginásio Pernambucano passou por uma reforma nos anos 2000 que ia além da recuperação física, o que ali aconteceu foi uma reestruturação pedagógica e de gestão, em que se objetivava a melhoria dos padrões educacionais, tendo como nomes importantes para a efetivação disso os empresários Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira (ICE, 2016). Atualmente, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) tornou-se modelo a ser seguido pelos estados que buscam implementar a escola em tempo integral, recorrendo ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para oferecer consultoria (ICE, 2016).

A Escola Cidadã Integral na Paraíba

Assim como no restante do país, essas ideias de um ensino integral na Paraíba começaram a ganhar destaque com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), lançado pelo governo federal em 2009. Tratava-se de uma política que buscava ampliar o tempo de permanência do aluno do ensino médio não profissionalizante na escola, contava com um currículo diferenciado e o aumento na jornada de permanência para aluno e professor (Silva, 2018).

Esse programa ganhou destaque na Paraíba apenas em 2013, com a adesão de 27 escolas, passando para 49 escolas em 2014 (Henrique, 2020).

Diante dessas iniciativas para a consolidação de uma escola de tempo integral, houve uma aproximação entre o então governador Ricardo Coutinho (2014-2018) e o ICE, no intuito de firmar um convênio para implantação do modelo já em curso em Pernambuco e em outros estados brasileiros com base na escola da escolha. O ICE caracteriza-se como uma organização social (OS) que vem implementando, em vários lugares do Brasil, as escolas em tempo integral, sob o paradigma da “escola da escolha”, em conjunto com parceiros como o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande.

Em 2015, foram publicados os primeiros decretos para a criação das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas; e, em 2016, algumas das escolas que ofertavam o PROEMI na Paraíba acabaram por se tornar escolas cidadãs integrais. Além do currículo que já havia nessas escolas, foi incorporada a chamada “metodologia de êxito”, que diz respeito ao projeto de vida, aos estudos orientados, à tutoria, entre outros (Henrique, 2020; ICE, 2016). Inicialmente, contava-se com oito escolas e, no ano de 2018, houve a efetivação do programa, com a promessa de que todas as escolas da rede estadual pudessem ser integralizadas e oferecer cursos técnicos no ensino médio.

O foco principal do ICE com as escolas integrais está no fortalecimento do projeto de vida dos estudantes, possibilitando que estes desenvolvam um espírito empreendedor e, sob o slogan de uma educação de excelência, pedagogia da presença e educação pelo trabalho, voltados para o fortalecimento individual e o crescimento econômico (ICE, 2016), configurando-se como condições

que se associam à ideia de uma formação do capital humano. Mais uma vez, é perceptível o interesse por uma escola atrelada às demandas do mercado de trabalho, com uma formação fincada na racionalidade neoliberal, que seja flexível e esteja a serviço da manutenção do capitalismo (Laval, 2019).

O modelo de gestão escolar nas Escolas Cidadãs Integrais

A forma como se dá a gestão escolar nas escolas cidadãs integrais está alicerçada na educação pelo trabalho e na liderança servidora, em que as noções de eficácia, eficiência e efetividade fazem parte dos objetivos do trio gestor, formado por gestor, coordenador financeiro (CAF) e coordenador pedagógico, de acordo com a Lei nº 11.100/2018. O instrumento que norteia o processo de gestão parte da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), a qual deriva da Tecnologia de Gestão Odebrecht (TEO), proveniente da organização Odebrecht, como uma filosofia de vida pautada no trabalho (ICE, 2016), fazendo uso de ferramentas gerenciais que viriam a otimizar os resultados, valendo-se mais da prática do que da teoria (ICE, 2016).

Dessa forma, a TGE apresenta-se como uma tecnologia que educa e integra pessoas, colaborando com o projeto de vida dos estudantes. Assim, ela se relacionaria diretamente com o pedagógico e com a busca pela formação de jovens autônomos, solidários e competentes, colocando-se pretensiosamente mais como “consciência” do que como “método de gestão” (ICE, 2016). Partiria dos conhecimentos que cada um possui, colocando o líder como sendo resiliente, capaz de suportar tudo em prol de algo maior. O documento também afirma que esse modelo de gestão

se pauta no trabalho e que assim o aluno aprende para trabalhar, deve trabalhar para aprender e para se autoeducar (ICE, 2016). Logo a responsabilidade pelo aprendizado passa a ser de total responsabilidade do aluno, indicando que o sucesso se dará a partir do seu mérito próprio.

As parcerias firmadas pela escola seriam outro importante elemento que se associa ao TGE, já que a escola poderia e deveria buscar firmar parcerias em nível local para que esses parceiros apoiem a escola com ações desenvolvidas em seu meio (ICE, 2016). Dessa forma, a atuação direta do setor privado na escola está presente entre os conceitos do TGE, muito embora não deixe claro até que ponto essas parcerias exerceriam poder e influência dentro da comunidade escolar. Observa-se a investida do terceiro setor alimentando a necessidade dessas parcerias (Laval, 2019) e, nas escolas integrais, estas ficam claras na TGE como necessárias, através do investidor social, partindo do gestor escolar a busca por esses parceiros.

Como base desse modelo de gestão, encontra-se a ideia de liderança servidora, que se apresenta como um referencial, direcionando todo o trabalho do gestor e da equipe escolar. Esse conceito empresarial ganha destaque com James C. Hunter no Brasil, caracterizando-se, segundo ele, como uma maneira de humanizar o trabalho nas grandes empresas, com base na habilidade de influenciar pessoas, atingir bens comuns e inspirar confiança mediante a força do caráter. Assim, a gerência se configuraria no trabalho; e a liderança, naquilo que somos (Hunter, 2006). Incorporando essas ideias corporativas no cenário educacional, o gestor escolar passa a buscar novas lideranças, as quais tenham compromisso com a educação. Esse novo perfil de diretor escolar encontra-se articulado com o protagonismo do aluno, cabendo a

ele promover ações que garantam a formação de um jovem protagonista.

A liderança servidora se apoiaria em alguns modelos clássicos de liderança como a transacional, a transformacional e a visionária, todas supostamente direcionadas para a melhoria dos resultados, embasadas na organização de recursos, no desenvolvimento individual e na escuta ativa para um futuro próximo (ICE, 2016). Assim o gestor/líder seria aquele que usa do exemplo para transformar a realidade e garantir bons resultados em sua escola e da sua equipe pedagógica.

Ao usar a liderança servidora como conceito, a TGE acaba adotando os seguintes mecanismos: protagonismo, delegação planejada, educação pelo trabalho, educação interdimensional e pedagogia da presença (ICE, 2016). Dessa forma, verifica-se uma dependência entre a liderança servidora e a TGE, em que esses mecanismos passam a garantir que esse líder seja seguido sem a imposição de suas ideias, mas mediante o exemplo de trabalho que passa a exercer na instituição.

A TGE pretende se colocar como modelo necessário para a manutenção da chamada “escola cidadã integral”, pois articula e monitora todas as metodologias que se colocam como exitosas para o sucesso da escola, como a tutoria, o projeto de vida e a liderança de turma. Coloca-se como imprescindível também que os alunos estejam apropriados do modelo para que possam desenvolver seu projeto de vida e para que, ao final do ensino médio, sejam capazes de traçar os seus objetivos na dimensão pessoal, social e produtiva (Leite, 2019).

É perceptível que o modelo de escola que está em pleno desenvolvimento no estado da Paraíba apoia-se, de forma sutil, na ideia de que as bases aqui implementadas seriam a garantia de

sucesso na educação e de que nossos jovens sairiam qualificados para o mercado de trabalho. Contudo, o que realmente está prosperando são as chamadas “parcerias” público-privadas, que trazem para dentro da escola sistemas de responsabilização e bonificação articulados diretamente com o modelo de gestão adotado (Leite, 2019). É possível notar a imersão de modelos empresariais na gestão escolar, carregando-a do ideário neoliberal, como se, a partir da entrada desse espírito empresarial, todos os problemas da escola estariam resolvidos (Laval, 2019).

O trabalho do diretor passa a incidir mais sobre a prática docente, adotando modos e mecanismos de regulação, como maneiras de conduzir para um conformismo e de monitorar de perto se todas as mudanças serão realmente efetuadas. O diretor seria o líder que conseguiria levar a escola ao sucesso, alguém que, dentro da ótica neoliberal, consegue alcançar resultados e garantir a eficácia e a eficiência de todo o trabalho pedagógico (Evangelista, Shiroma, 2003). Portanto:

O discurso gerencial (...) não é apenas repetição de slogans, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir. De fato, a primeira atitude de um governo que quer iniciar uma reforma é impelir à substituição de discursos (Evangelista, Shiroma, 2003, p. 539).

As mudanças nos discursos foram imprescindíveis, afirmando que a escola de tempo integral iria resolver os déficits existentes na educação, no que se refere ao desempenho dos alunos, e que renovar a gestão escolar mediante a incorporação de estratégias gerenciais seria a “maneira certa” de garantir resultados nas es-

colas. Isso é tão verdade que existe um padrão de execução para a elaboração dos documentos orientadores para o funcionamento das ECI, os quais estão associados ao cumprimento do plano de ação produzido pela escola, com metas a serem cumpridas anualmente, assim como pelo programa de ação da equipe gestora e dos professores, que devem estar articulados e ser alimentados bimestralmente, sendo suas ações expostas para a comunidade escolar mediante a agenda bimestral (ICE, 2016).

Percebe-se que essa normatização busca garantir que cada sujeito cumpra o seu papel para que os objetivos sejam alcançados. Temos, assim, a reprodução de modelos gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão, enfatizando mecanismos que operam pela otimização de resultados (Silva; Silva, 2014). A padronização do ensino é peça fundamental para garantir os resultados e o que deve ser aprendido na escola, além de fazer uso de especialistas e consultorias para compensar e corrigir os erros do professor, e a este, cumpre apenas seguir o roteiro que lhe é dado (Saviani, 2021).

O diretor acaba por assumir um papel de gerente preocupado com a eficiência da escola, em que sua administração passa a se assemelhar a uma empresa capitalista. Adota-se assim a ideia de qualidade total e empreendedorismo para justificar a sua forma de trabalho (Paro, 2015), de modo que esse gerencialismo passa a gerar competitividade dentro da escola, colocando a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso nos profissionais da educação (Ball, 2005). Conceber o trabalho pedagógico como um trabalho qualquer é colocar a produção de conhecimento em segundo plano.

A própria mudança de nomenclatura indica, cada vez mais, a presença desse gerencialismo na educação, pois há uma equipe

gestora, realizam-se as chamadas “boas práticas”, coloca-se uma “escuta ativa”, tudo na tentativa de sanar problemas e voltar a gerar “bons resultados”. De acordo com Ball (2005), essas novas linguagens acabam por colocar novos papéis, por colocar o professor como produtores, fornecedores e empresários da educação, sujeitando-se às constantes avaliações e comparações de desempenho.

O que vemos mediante a implementação das escolas cidadãs integrais é a atuação de empresas privadas focadas na formação da educação da classe trabalhadora, trazendo ideias de projeto de vida, educação de excelência, empreendedorismo, mas por trás de tudo isso o interesse é continuar com a manutenção de operários para as fábricas, onde devem ser mais flexíveis e dinâmicos, acreditando que fazem por si, quando, na verdade fazem para a manutenção do sistema capitalista (Dardot; Laval, 2016).

De fato, a educação de qualidade tão evocada nessa escola acaba por se assemelhar à formação com vistas ao capital humano. Dessa forma, a educação precisa formar jovens para resolverem qualquer problema que venha a surgir no trabalho, essa educação que se coloca como integral não produz a integralidade do indivíduo, apenas aumenta o seu tempo de permanência nas dependências da escola (Silva; Silva, 2014). Temos uma escola fundada em políticas neoliberais, implementada mediante o uso de decretos, o que deixa bem claro que não houve consulta sobre as implicações que ela traria para a educação no estado (Leite, 2019). As parcerias público-privadas têm aumentado, acreditando que elas garantiriam uma educação de qualidade, enfatizada nos documentos oficiais, mas em nenhum momento, é explicado o que seria e como ela iria acontecer.

Considerações finais

Nosso empenho neste trabalho foi trazer algumas análises preliminares acerca das premissas que estão envolvidas na TGE, com o intuito de evidenciar o envolvimento e os interesses do setor privado na implementação do Programa Escola Cidadã Integral na Paraíba e suas implicações no trabalho da gestão escolar. Enfatiza-se inicialmente que o ICE, enquanto OS, acaba trazendo um modelo de escola baseado na lógica empresarial, que imputa, na gestão das escolas, modelos com o interesse de otimizar resultados; em que o padrão gerencialista alicerçado em novas tecnologias acaba remodelando a imagem da escola, com vistas à padronização todo o seu trabalho (Ball, 2005).

A TGE coloca-se, assim, como modelo inovador, integrando os princípios de administração empresarial com a prática pedagógica aliada às demandas impostas pelo mercado. Porém, isso não traz nada de novo, tendo em vista que os reformadores empresariais têm exercido forte influência sobre as políticas educacionais desde os anos 1990, sem trazer avanços significativos para a qualidade da educação pública. É preciso alertar também para os possíveis prejuízos que essa perspectiva estreita de educação e de escola pode ocasionar na formação do estudante na sua integralidade, além de modificar radicalmente o trabalho do professor, impondo padrões que tiram deste a sua autonomia em sala de aula e em seu próprio planejamento.

Caminhamos em uma trilha de incertezas, e essas políticas que são colocadas como “benéficas” para a educação acabam por trazer dualidades e contradições em todas as etapas de sua implementação, já que pautam a formação do aluno na construção

de um projeto de vida, alicerçado em uma visão mercadológica e concorrencial, como uma maneira de se conseguir sucesso. Embasada na premissa do empreendedorismo, pretende-se a formação de um sujeito flexível e adaptado às condições cada vez mais precárias do mercado de trabalho, por meio de um currículo enxuto, que lhe outorga poucas condições para fazer uma análise crítica da realidade.

Acreditamos que esta discussão precisa continuar sendo aprofundada, a fim de compreendermos todas as especificidades desse modelo de escola, bem como do modelo de gestão que é realizado nela, para que os reformadores empresariais envolvidos sejam revelados, bem como as suas intenções com relação à educação no estado da Paraíba.

Referências

ARAÚJO, Philipe Pereira Borba de *et al.* O Modelo de Gestão Educacional das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: análise de um caderno formativo à luz do isd. **Revista Prolíngua**, v. 1983, p. 9979. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/58800>. Acesso em: 23 set. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 531-541, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbK-q3psDMGVT7YPK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERNANDES, Renata Sieiro; BAPTISTA, Flávia Fernanda Consentino Modolo Esteves. A educação integral e a gestão escolar:(contra) tempos. **Revista Contrapontos**, v. 18, n. 3, p. 240-257, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11908>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho. **Escola cidadã integral de ensino médio do estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?** 113f. Dissertação

(Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020. Disponível em: <http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/2/29/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

HUNTER, James C. **Como se tornar um líder servidor**. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba**: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 199 p. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223>. Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. **A educação em tempos de mudança**: reforma do estado e educação gerenciada. 2005. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12850>. Acesso em: 11 maio 2023.

PARO, Vitor. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo de. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 727-754, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737018/351964737018.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.



Arte e literatura para bebês e crianças pequenas em creches municipais de Campina Grande/PB – (re)interpretações político-curriculares

*Givanilson dos Santos Sousa
Rute Pereira Alves de Araújo*

Para início de conversa...

A história nos aponta que as atividades exercidas em creches e pré-escolas no contexto mais amplo se pautaram, durante muitos anos, sob a ótica social da perspectiva assistencialista e da vertente médico-higienista (Oliveira, 2020). Assim, as instituições endereçadas ao atendimento de crianças surge como aparato à população infantil que estava desprovida de cuidados, uma vez que, dada a Revolução Industrial, bem como o pós-guerra, no contexto europeu, as mães se viram obrigadas a trabalhar nas fábricas, delegando a instituições a responsabilidade de cuidados com os filhos, que, até então, era dever da família (Kuhlmann Júnior, 2015; Oliveira, 2020).

No Brasil colonial, a história da infância é marcada pela formação religiosa e pelo acompanhamento pedagógico no seio familiar, que, aos poucos, vai sendo burilada sob a égide da educação e da medicina, numa perspectiva higienista (Priore, 2016). De acordo com Arantes (2011), é possível afirmar que, durante três séculos e meio, a infância pobre no Brasil teve assistência de caráter religioso e, só no início do século XX, com o projeto disciplinar higienista solidamente delineado, é que são organizados abrigos que desempenhavam funções de caráter nutricional e higiênico.

Apenas com a promulgação da Carta Magna-Constituição Federal de 1988—é que esse atendimento foi reconhecido e assegurado como direito social da criança, fixando a Educação Infantil como dever do Estado.

A partir da gênese histórica e do marco legal de institucionalização da Educação Infantil, através da CF de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, para creches e pré-escolas, se configuram como um importante documento, a partir do qual é conquistada a autonomia no processo de organização curricular, com vistas ao desenvolvimento integral da criança, de 0 a 5 anos de idade, objetivando, potencializar, desse modo, seus aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, com o auxílio da família e da comunidade escolar, tendo como base dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras.

De acordo com as DCNEI (2010), a Educação Infantil tem seu currículo e atividades cotidianas baseados em princípios éticos, estéticos e políticos, que entendem a criança como sujeito e protagonista em relação ao saber.

Com base no exposto e tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem impactos relevantes no cotidiano de creches e pré-escolas, o presente estudo, nesta primeira etapa de cerne documental, busca entender, a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas creches campinenses, como a arte e a literatura são abordadas nos documentos curriculares. Nesse sentido, é importante perceber que os PPPs das instituições são construídos forjados com base na política nacional para a Educação Infantil—DCNEI e BNCC - que, atualmente, também recebe influências do Programa Conta para Mim, que se consubstancia através do *Guia de Literacia Familiar*, cujos objetivos se aproximam mais da perspectiva pragmática de alfabetização, relegando, assim, o caráter artístico e lúdico da literatura endereçada a bebês e crianças pequenas.

Com base nessa conjuntura, importa saber: como a política nacional, através de seus documentos oficiais, influencia a política local - PPP de duas creches da rede municipal de Campina Grande-PB? Mediante a questão que fundamenta o estudo, bem como das leituras que realizamos para compreensão do objeto, incluindo outras pesquisas, somos dirigidos a pensar com Bhabha (1998, p. 20): “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?”. A partir desta questão, pensamos que o currículo da Educação Infantil deve se construir de maneira fluida, em movimento constante, nunca fixo, como pensam as teorias mais tradicionais, mas compreender as infâncias e a Educação Infantil como lugares transitórios de mudanças e questionamentos perenes, com espaços e tempos deslizantes,

que não permitem mais conceituações polarizadas (Araújo, 2014; Araújo; Pereira, 2012).

Traçando algumas linhas de fuga–cartografia da pesquisa

Com a intenção de entender como os textos/documentos curriculares nacionais (macro/global) são (re)interpretados nos contextos das práticas textuais (PPPs)–de duas creches de Campina Grande-PB (micro/local)–percebendo o alocamento da arte e da literatura, no que tange às especificidades de bebês e crianças pequenas, a pesquisa em pauta se aproxima do viés qualitativo, pois, de acordo com Triviños (2006, p. 130), “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atuação preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Ainda de acordo com o autor, as pesquisas de abordagem qualitativa não seguem divisões estanques, no que tange à análise e à coleta de dados, assim, no decurso metodológico, estivemos ora lendo os documentos e anotando os dados, ora fazendo a leitura crítica a partir da teoria que dá sustentação ao trabalho.

A análise dos dados/conteúdos que foram se costurando, na fase exploratória da pesquisa, se configurou com base no código linguístico/escrito, captando as palavras e os conceitos chaves que nos aproximam da temática investigada (Minayo, 2007).

De forma não linear, mas em movimento fluido de fuga, (Silva; Paraíso, 2021), buscamos identificar, nos documentos nacionais, aspectos constitutivos da defesa que fazemos em prol de infâncias plurais e de crianças que tenham acesso à arte e à literatura. Vemos nas DCNEI (2010, p. 12) que a criança é entendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, *brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade*, produzindo cultura (grifos nossos).

Nessa teia de concepções, em que a criança é tecida, somos provocados a pensar a partir das vivências e experiências que as crianças diversas são capazes de construir em seus múltiplos e plurais espaços sociais/culturais: como as linguagens artísticas–especialmente a literária–são capazes de ratificar práticas de empoderamento e protagonismo infantil? O jogo do faz de conta presente em narrativas verbais, de imagem e poesias, garante a bebês e crianças pequenas possibilidades de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos, conforme vimos no destaque acima.

Todavia “o livro como objeto cultural produzido histórica e socialmente pela humanidade, será apropriado pela criança à medida que a ele tiver acesso e presenciar seu uso social pelos outros homens com quem convive” (Silva; Chevbotar, 2016, p. 59). Nesse sentido, os adultos têm responsabilidade na inserção das crianças a ambientes letrados, no entanto para que essas interações ocorram de maneira salutar e adequadas às especificidades da criança, o adulto deve possuir conhecimentos acerca da arte literária, e essa questão recai na formação dos professores, que medeiam e promovem a arte e a literatura na Educação Infantil.

Com base no exposto, Parreiras (2012) aponta que a maioria das obras endereçadas a bebês não pode se caracterizar como literatura, mas sim, na maior parte dos casos, como livros com caráter

informativo, instrutivo e lineares. Nesse sentido, nem todo adulto é capaz de promover a arte literária para bebês, uma vez que essa promoção perpassa conhecimentos específicos sobre o tema.

Dando destaque à categoria “bebê” nos documentos nacionais de “política macro”, temos, na BNCC, que o objetivo da Educação Infantil é:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e *habilidades* das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação *familiar* – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (*familiar e escolar*), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, grifos nossos).

A partir do exposto, vemos que a categoria “familiar” aparece duas vezes no trecho. Sabe-se da relevância que a família exerce nas interações e relações que esta deve estabelecer com a instituição de Educação Infantil, no entanto, causa estranhamento que o termo “habilidades” também apareça no texto. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa–Michaellis–*Habilidade* (sing.) é: 1. “Qualidade de hábil” e 2. “Conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo”; e no plural, *Habilidades* é: “Exercícios físicos de agilidade e destreza” Essa conceituação foge às possibilidades de experiências artísticas, sensoriais e motoras que as creches e pré-escolas podem proporcionar a bebês e crianças pequenas, uma vez que entendemos que as instituições de Educação Infantil tornam-se espaços ricos e abundantes no processo de desenvolvimento integral do indivíduo, visto que é por meio das interações estabelecidas nesses

espaços que os bebês e as crianças pequenas, em sua maioria, desenvolvem o primeiro contato com o mundo exterior, portanto fugindo aos mecanismos de engessamento e controle que o termo “habilidade(s)” encerra.

Dando prosseguimento à discussão, encontramos, na página do Ministério de Educação (MEC), o *Guia de Literacia Familiar*, que aponta em seus propósitos: “[...] que possui orientações e dicas simples e diretas para que as famílias comecem o quanto antes a colocar em prática estratégias de leitura em casa antes de os pequenos iniciarem a alfabetização na escola” (Brasil, 2019).

Na sequência, temos na Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, que institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal, o seguinte: “Art. 3º Para fins desta Portaria, considera-se: I–literacia–conjunto de conhecimentos, *habilidades e atitudes* relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática *produtiva*” (Brasil, 2020, grifos nossos).

O programa, instituído pelo Governo Federal, desconsidera a construção histórica de rupturas que as DCNEI constroem ao trazer a perspectiva da alfabetização à Educação Infantil, além disso torna técnico e pragmático o ato de ler literatura, desconsiderando, com isso, o viés artístico que a caracteriza. Outrossim, o programa reforça as categorias “Habilidades e atitudes” como prática produtivista. Sentimos que os documentos da BNCC e do Programa Literacia Familiar em pouco ou nada contribuem à Educação Infantil, tendo em vista o percurso que temos construído ao longo da história.

Outro aspecto delicado é atribuir à família a responsabilidade de inserir as crianças no mundo da literatura. No capítulo II, referente aos princípios e objetivos do Programa Literacia Familiar, temos:

Art. 5º São princípios do Programa Conta pra Mim:

I–o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;

II–o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar; (Brasil, 2020).

escolarizante e assistencialista, põe no centro da organização curricular das Creches e Pré-escolas as crianças e suas necessidades de interações e brincadeiras. Assim, mediante os princípios éticos, estéticos e políticos, são traçados objetivos que expressam a intencionalidade da criança, nessa etapa da educação, tornando evidente um currículo que se forja no chão das especificidades infantis e suas culturas nos mais distintos contextos (Araújo *et al.*, 2021, p. 239).

Delegar à família o papel fundamental para o sucesso dos filhos na escola, inciso I, é desconhecer as desigualdades sociais do país, atribuindo-lhe um papel para o qual ela não tem a obrigação de estar apta a exercer. Essa questão merece aprofundamento reflexivo, uma vez que o Estado está delegando a outrem a obrigação que é de sua alçada, como no inciso II, ao propor trabalho voluntário na promoção da literacia familiar. Pensamos que, no cotidiano das práticas instituídas, é possível romper com essa representação fixa, apresentada na resolução, e partir para a construção de um currículo fluido, “indo ao encontro de sua condição de fluxo, de redes, de nomadismo, de composições e deslizamentos, de minoridade e campos de disputas de sentidos, fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual, como pretende a BNCC” (Ferraço; Gomes, 2021) e o *Guia de Literacia Familiar*.

Como linha de fuga (Silva; Paraíso, 2021), visualizamos que o currículo na Educação Infantil é composto a partir das experiências e vivências significativas que as crianças estabelecem e constroem no cotidiano das creches e pré-escolas, e essas experiências cotidianas, que compõem os currículos menores, devem ser valorizadas. Nessa ótica, as DCNEI (2009):

Sinalizam um avanço histórico na compreensão da infância e suas peculiaridades, ao romper com o viés

No que diz respeito à imagem e à personificação da criança, vemos que a BNCC compreende a criança como categoria universal, não abrindo-se às diferenças e pluralidades das infâncias em seus múltiplos contextos. Como linha de fuga, advogamos por um currículo que pergunta pelos outros, que indaga e deseja estar com o outro em suas peculiaridades excêntricas. Rejeitamos, portanto, currículos que se engessam e desconsideram as culturas produzidas por crianças ribeirinhas, quilombolas, indígenas, do campo... crianças, crianças... e buscamos, com Skliar (2010, p. 211), “a educação como *poiesis*”, que cria, se (re)inventa, foge da mesmice, se diverte, “uma pedagogia da perplexidade, que seja um assombro permanente e cujos resplendores nos impeçam de capturar a compreensão ordenada de tudo o que ocorre ao redor”.

Nesse sentido, consideramos relevante o investimento qualitativo e respeitoso na compreensão dos espaços e ambientes passíveis de vivências e experiências lúdicas, empíricas, sensoriais e motoras das crianças pequenas e dos bebês, onde o brincar, a arte e a literatura façam parte desse processo, sentindo a criança como sujeito de direitos, sem perder, contudo, o belo e a alegria que a caracterizam. Crianças livres do “emparedamento” propósito do capitalismo, que deseja corpos dóceis e fáceis de controlar (Tiriba, 2018).

Lea Tiriba (2018) reflete ainda que, apesar de as DCNEI basilarerem suas propostas em dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, o documento não faz menção ao brincar livremente na natureza, com água, flores, terra, folhas, gravetos, frutas e, assim, ter acesso a aromas, cores, sabores e texturas diversas.

Nesse sentido, compreendendo a importância que o brincar livre proporciona à criança. Kishimoto ressalta que a brincadeira:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (2010, p. 1).

É nas ricas e abundantes experiências vivenciadas pelas crianças de forma lúdica, livre e brincante, sempre que possível em contato com a natureza, que garantimos às crianças experiências artísticas, sensoriais, motoras e literárias em um currículo combativo, que discute e rechaça práticas hegemônicas que excluem, um currículo fluido, que respeita o micro, entendendo e percebendo, nesse, a força que possui. Um currículo da diferença (Corazza, 2011), no qual:

Entender as práticas-teorias curriculares cotidianas também como políticas de currículo implica não só questionar as dicotomias excludentes herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna, tais como, sujeito/objeto, teoria/prática, quantidade/qualidade, entre outras, mas, implica, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política (Ferraço; Gomes, 2021, p. 66).

Nesse caso, é de suma importância que os PPPs, compreendidos como documentos sistematizadores, construídos por intermédio de um processo de planejamento e participação da comunidade, estejam em constante lapidação ao longo de sua vigência nas creches e pré-escolas para que assegurem os direitos das crianças e a existência de outros currículos que (re)existam ao que está posto de forma mecânica, prescritiva e, muitas vezes, autoritária.

A arte e a cultura literária nos Projetos Políticos Pedagógicos de duas creches campinenses – os entre-lugares do currículo

Creche “A”

Atendendo a um público de 230 crianças em período integral, na faixa etária de 0 a 5 anos, a Creche “A” faz parte da rede pública municipal de ensino de Campina Grande e busca ampliar o universo de experiências das crianças por meio de: “estímulos que acontecem através das interações e das brincadeiras, e que nesse contexto, buscamos, através de uma intencionalidade pedagógica, promover brincadeiras e vivências lúdicas que ampliem os diversos saberes que são essenciais nessa fase da infância” (PPP, Creche “A”, 2021, p. 14).

O documento tem 58 páginas e está organizado em: 1. Apresentação; 2. Marco Referencial (situacional, doutrinal e operacional); 3. Diagnóstico da Realidade Escolar (Identificação da instituição, Profissionais da creche, Caracterização do espaço físico, Regime de funcionamento, Parceria Creche X Família, Recursos econômicos e financeiros, Organização do fazer pedagógico); 4.

Proposta Curricular; 5. Processo Avaliativo; 6. Plano de Ação; 7. Considerações Finais; e 8. Referências.

O PPP da Creche “A” faz referências à BNCC em todo o corpo do trabalho, todavia essas menções não se configuram no âmbito da crítica e/ou da resistência, mas entendemos, a partir do que está posto na prescrição do documento curricular, que há aceitação passiva à verticalização que a política macro impõe.

As questões marcadas no PPP da Creche “A” estão intrinsecamente imbricadas nas relações de poder que se enlaçam na compreensão curricular, ali forjada. Com isso, não é possível esquecer que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (Silva, 2003, p. 46). Compreender que o currículo não é neutro no que tange aos conhecimentos e conteúdos nele contidos e validados, dentro do contexto educacional como um todo, é perceber que ele resulta de processos de decisões e deliberações políticas que refletem interesses de classe e grupos dominantes (Araújo, 2014).

Apesar das constatações acima referidas, vemos possibilidades de transgressões passíveis no cotidiano das práticas:

Estamos partindo da ideia de que, ao mesmo tempo em que as imagens-narrativas que criam as teorias-práticas afetam aos currículos-docências reforçam os mecanismos de controle-opressão do Estado, também estariam sendo produzidas possibilidades de transgressões desses mecanismos, em meio às multiplicidades que caracterizam esses processos (Ferreira; Gomes, 2021, p. 52).

A partir dos eixos estruturantes presentes na Política Nacional de Educação em que a Creche “A” se apoia, o PPP visa assegurar o acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento infantil sem

perder a beleza de ser criança, na intenção de construir um espaço democrático em suas relações e proposta pedagógica: “Para isso, a relação entre adulto e criança não deve ser unilateral, mas sim, dialógica, favorecendo a construção da subjetividade” (PPP, Creche “A”, 2021, p. 11).

De acordo com o exposto, é perceptível que a concepção freireana de educação está contida na prescrição do documento, muito embora ela se dilua nas amarras que a política maior impõe.

O PPP da Creche afirma que sua base pedagógica encontra-se fundamentada na abordagem construtivista e sociointeracionista, tendo como base os estudos e as perspectivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que enxergam a criança como um indivíduo construtor do seu próprio conhecimento. Partindo deste ponto de vista, no qual a criança é sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens, a Creche “A” busca “[...] oportunizar possibilidades às crianças, de escolha das brincadeiras, das músicas, dos jogos, dos materiais e do ambiente, favorecendo o desenvolvimento das diversas linguagens” (PPP, Creche “A”, 2021, p. 11). Além dessas referências, o PPP tem como aporte legal as DCNEI (2010), a BNCC (2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA (1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil–RCNEI (1994), a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) e a de Campina Grande, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação–LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares. Verificamos essas referências ao longo do texto, muito embora elas não apareçam no capítulo das referências.

A Creche tem turmas de Berçários (I e II), Maternais (1 e 2) e Pré-escolar (1 e 2). O Berçário I tem 19 bebês em período integral, na faixa etária de 4 meses a 1 ano de idade; o Berçário II, que se encontra dividido em três grupos, tem uma média de 64 crianças,

com idades de 1 a 2 anos; o Maternal (1 e 2), com 50 crianças, é dividido em dois grupos, com a faixa etária de 3 e 4 anos; e o Pré-escolar possui entre 20 e 30 crianças matriculadas, com idades de 4 e 5 anos (PPP, Creche “A”, 2021).

No que tange às categorias arte e literatura infantil, o Projeto Político Pedagógico da Creche “A” traz essas duas temáticas, que se encontram presentes, no contexto do texto, através da proposição de contações de história do Berçário à Pré-escola. O que chama a atenção é que a BNCC, a partir de seus campos de experiências, se apresenta no decurso das propostas para todos os grupos de crianças.

O item 6–referente ao plano de ação do PPP–possui 7 dimensões e, nas três primeiras (1, 2 e 3), podem-se perceber atividades desenvolvidas trazendo como cernes da prática pedagógica a literatura e a arte, que se apresentam no documento das seguintes formas: “Sexta Feira Literária”, que promove a contação de histórias de forma coletiva no pátio da creche; “Sacola Viajante”, em que cada criança tem a oportunidade de escolher e levar um livro para casa, tendo a possibilidade de manuseá-lo e observar as figuras, compartilhando, no outro dia, as vivências em sala de aula; a efetivação de *atividades sonoras* utilizando, para isso, instrumentos musicais confeccionados pelos docentes e pela comunidade escolar, bem como experiências sensoriais que exploram o *manuseio de tintas e objetos*, das mais várias texturas, como sucata e elementos da natureza, com o intuito de despertar o fazer artístico da criança.

As categorias arte e literatura constam no PPP da Creche “A” no viés visto acima, porém não encontramos, nesse documento, referências a teorias e discussões que abordem tais categorias, ou seja, a única fundamentação encontrada está centrada no que

“propõe” a BNCC. O sentimento que é despertado ao realizar a leitura desse PPP é que a política macro “amarra” a política micro, forçando-a a instituir suas ações.

Entendemos que as ações do brincar e as interações complexas que se atrelam ao lúdico devem ser exploradas com a profundidade e seriedade que o tema requer, respeitando as crianças enquanto protagonistas e sujeitos ativos nas atividades lúdicas que empreendem nos variados espaços, pois:

O interesse da criança por forma, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida (Piorsky, 2016, p. 63).

A partir da observação de Gandhi Piorsky acerca dos interesses das crianças e seus desejos de se intimar à vida através do brincar, visualizamos a poética da vida que acontece, como assinala Bhabha (2013), no encontro com “o novo”, que não deve ser parte do *continuum* entre passado e presente, mas visto como ato insurgente de tradução cultural, e esta arte “renova o passado reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente” (p. 29).

Creche “B”

A Creche “B”, localizada também em Campina Grande, sendo, segundo o PPP (2021), a primeira creche-berçário da rede pública a atender crianças de 0 a 6 anos de idade na cidade, apoia suas práticas pedagógicas, de acordo com o PPP, na ótica educacional

da concepção sociointeracionista de Lev Vygotsky e da dialética/libertadora de Paulo Freire.

O PPP da Creche “B” tem 43 páginas e, embora possua a característica histórica que a diferencia das demais creches da cidade, apresenta a mesma organização da Creche “A”, assim disposto: 1. Apresentação; 2. Marco Referencial (situacional, doutrinal e operacional); 3. Diagnóstico da Realidade Escolar (Identificação da instituição, Profissionais da creche, Caracterização do espaço físico, Regime de funcionamento, Parceria Creche X Família, Recursos econômicos e financeiros, Organização do fazer pedagógico); 4. Proposta Curricular; 5. Processo Avaliativo; 6. Plano de Ação; 7. Considerações Finais; e 8. Referências.

Tendo o horário de funcionamento integral e atendendo, atualmente, o público de crianças com idades de 0 a 4 anos, o PPP anuncia que esse público, em sua maioria, pertence à classe social baixa. A Creche “B” afirma, em seu PPP, que se encontra apoiada nos fatores éticos e sociais, desenvolvendo seu trabalho com o apoio da família e da comunidade escolar, ofertando experiências lúdicas que garantam às crianças os direitos da aprendizagem citados na BNCC e nas DCNEI, buscando desenvolver também a autonomia delas.

No que diz respeito à abordagem das artes e da literatura, a Creche “B” propõe, em seu PPP, a organização de projetos que explorem a musicalização e as artes visuais, em que as crianças, semanalmente, participem de eventos que envolvam a musicalidade e dança, promovendo espaços para que as expressões emocionais sejam afloradas por meio de diferentes linguagens.

Assim como a Creche “A”, a “B” traz, em seu PPP, referências aos documentos da política macro como: BNCC (2017), DCNEI (2010), ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1997), além do Referen-

cial Curricular para Educação Infantil do Estado da PB (2020) e o de Campina Grande, asseverando que o PPP é forjado com base nesses documentos, como pode-se observar na citação a seguir:

Quanto à elaboração do currículo da nossa Instituição, o mesmo é norteado pelas legislações vigentes no país, assim temos a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Base Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares do Estado da Paraíba e do município de Campina Grande -PB (PPP da Creche “B”, 2021, p. 43).

A força prescritiva de políticas curriculares macro direciona o texto do PPP das duas instituições, restando poucos espaços para contestação e linhas de fuga. Coadunando com Corazza (2010), o subterfúgio que se lança é a de um pós-curriculo, o qual não aceita conviver com os currículos oficiais de governos neoliberais, “seja para a educação infantil, seja para o ensino fundamental, médio ou superior, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade” (p. 104), negando assim as diferenças que existem nos contextos plurais, pois essas diferenças são vistas como “ameaças” ou “desvios”. Não entendemos as infâncias e os currículos, que elas formulam, como objetos mecanizados de mensuração e controle, mas como Manoel de Barros, em “O apanhador de desperdícios”:

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo (Barros, 2011).

A poesia de Manoel de Barros nos inspira, faz sentir e caminha na perspectiva da educação infantil que defendemos: poética, livre, humana, sensível... Essa ótica percebe as infâncias e seus tempos num movimento complexo, que destoa completamente da visão capitalista/neoliberal de organizar a educação em suas facetas burocráticas, mecânicas e mensuráveis, de um currículo que valoriza mais o texto que a vida, com suas cores, aromas, formas, texturas e sabores... Assim entendemos que:

A infância poderia ser esse instante da parada, da invenção, da atenção desatenta e da percepção extrema. As imagens literárias da infância dão potência a essa ideia. Infância com esse significado é a inutilidade mais importante da vida e da história: o nascimento com suas reticências. o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons impensados, a fantasia no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde na trilha das formigas ou diante das nuvens... (Skliar, 2019, p. 125).

Seguindo com a leitura dos PPPs das duas creches, percebe-se que tanto na Creche “A” como na “B” há projetos de empréstimos de livros: Sacola Viajante e Sextas-Feiras Literárias, em que uma professora, auxiliada pelas demais, conta uma história ou faz alguma apresentação cultural para todas as crianças, reunidas no pátio da creche” (PPP, Creche “B”, 2021, p. 28). Além desses dois projetos, que protagonizam a leitura literária como foco das ações curriculares, a Creche “B” organiza a cada semestre o Chá Literário, momento em que a comunidade escolar é convidada a participar do evento e efetuar a doação de um livro de literatura infantil, a fim de aumentar o acervo literário da creche, promovendo assim o intercâmbio literário entre as turmas da instituição com a comunidade e com uma creche vizinha.

As ações apresentadas são relevantes, porém não são fundamentadas teoricamente, pois se apresentam de maneira diretiva, como ações enumeradas em um menu de “atividades”, aparentemente mecânicas. Em nenhum momento, mencionam-se os bebês e suas especificidades, incluindo aqui os materiais a eles disponibilizados. Para Ninfa Parreiras (2012), a mediação da leitura literária para bebês perpassa a corporeidade do mediador. No colo, a criança é abraçada e acolhida pelo adulto (mediador da leitura) e pelo livro. A voz que embala a leitura carrega consigo acolhimento e afeto. Nessa atividade leitora, com uso de materiais adequados aos bebês, eles são acolhidos no universo da literatura, do encantamento, da poesia, das imagens, dos ritmos e do sonho.

Nesse viés, levando em consideração que os Projetos Políticos Pedagógicos encontram-se em constantes metamorfoses e que as creches supracitadas desenvolvem a implementação de atividades que buscam o desenvolvimento infantil, apoiando-se nas artes e literaturas, urge a necessidade de maiores investimentos nessas instituições, pois se levamos em consideração que a Creche “B”:

Dispõe de um espaço físico fantástico. Contudo, em termos de materiais físicos e pedagógicos há certa carência. Existe uma ausência de brinquedos direcionados para as crianças do berçário, como também para os alunos dos maternais. Tais como, brinquedos de encaixes para o berçário, quebra-cabeça simples, alfabetos móveis, números, mais material de artes, como: pincéis, aventais, tintas, lápis de giz de cera. Existem materiais na instituição, mas não é suficiente esse material pedagógico para as docentes trabalharem (PPP, Creche “B”, 2021, p. 22).

Constatamos, a partir do exposto na prescrição curricular, que há muito caminho para percorrer, pois as condições de tra-

balho são precarizadas, a escassez de recursos é notória, levando-nos, lamentavelmente, a perceber que o contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil ainda traz resquícios históricos da política assistencialista que a gerou.

Considerações inconclusas

sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa.
(Bhabha, Homi K. *O local da cultura*, 2013, p. 25)

“A ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (Bhabha, 2013, p. 25). Os dados apresentados, neste recorte da pesquisa, ainda estão sendo lapidados com base nas leituras que estamos realizando. Por ora, é possível perceber que a prescrição curricular da política nacional, presente nos dois PPPs analisados, não permite que os cotidianos dessas duas instituições e seus currículos apareçam nos documentos. Há diversas frentes de (re)existências e (re)significações dos estratos aqui analisados, há entre-lugares em que o cotidiano em sua polifonia e facetas corporifica a arte e a literatura das infâncias.

Os currículos que (re)existem, nesses espaços/instituídos, são linhas de fuga poéticas e artísticas em que os imaginários e a cultura das crianças aparecem. O belo e o sensível, através das linguagens da arte e da poesia, são estruturais para a construção do conhecimento, pois entrelaçam o vital que emerge entre o cognitivo e o expressivo das crianças (Vechi, 2017).

Assim, quando o PPP da Creche “A” apresenta o seguinte trecho:

O quadro de servidores, no sentido geral, é precário para atender o quantitativo de crianças. Essa quantidade mínima de funcionários acaba prejudicando substancialmente o bom funcionamento da rotina e, conseqüentemente, sobrecarrega esses funcionários, que, em diversos momentos, acabam desempenhando mais de uma função com o intuito de garantir a excelência do serviço prestado (PPP, Creche “A”, 2021, p. 24).

Entendemos que há um pedido de socorro, assim como uma denúncia aos modos em que as infâncias/crianças e instituições são tratadas pelas atuais políticas de Estado. Voltamos assim ao início deste texto, que historiciza, ainda que brevemente, o surgimento da Educação Infantil e seus limites históricos.

Atentos às infâncias e sua complexidade, pleiteamos desbravar caminhos mais sensíveis, nos quais as linguagens artísticas tenham espaços nos currículos da Educação Infantil. Mesmo em meio às turbulências das políticas neoliberais que cerceiam as práticas brincantes e livres, pois desejam controlar e mensurar todas as ações que são tecidas nas instituições escolares, desejamos o impossível, pois como diz Alice: “A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível” (Carroll, 2009).

Referências

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar**

crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Literatura infantil e currículo – repensando a formação de pedagogos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 117-129, jun./dez. 2012.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. Literatura infantil e currículo – os entre-lugares da formação dos pedagogos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 7, n. 2, p. 276-290, maio a ago. 2014.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de Araujo *et al.* A (re)interpretação da BNCC no contexto das práticas da Educação Infantil no Cariri Paraibano – desafios e ressignificações curriculares. *In:* RODRIGUES, Cláudia da Silva *et al.* **Políticas curriculares e as inovações (neo) conservadoras:** (trans)bordamentos, desafios e ressignificações. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios. *In:* BARROS, Manoel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2011.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o *Conta pra Mim*, programa de literacia familiar do Governo Federal. MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 24 set. 2022.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas:** através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Currículos-docências-menores e pesquisas com os cotidianos escolares. *In:* RODRIGUES, Cláudia da Silva *et al.* **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras:** (trans)bordamentos, desafios e ressignificações. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In:* I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Belo Horizonte, **Anais [...]**, nov. 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura:** livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRIORE, Mary Del (Org.) **História das Crianças no Brasil.** 7. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. *In:* GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e educação infantil:** livros de imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Eliza-

beth. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VECHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini; revisão técnica Taís Romero Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.



Sobre os/as autores/as

Carlos Augusto de Medeiros: Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2002) e graduação em Ciências, com Habilitação em Matemática, pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1989). Atualmente, é professor Adjunto 1, com Dedicção Exclusiva, na Unidade de Educação (UAEd), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Campina Grande, Paraíba. Possui experiência na área da educação básica e superior. Possui experiência de gestão de cursos, Unidades e Sistemas. Desenvolve atividades extensionistas. Professor orientador de Monitoria na disciplina de Políticas Educacionais no Brasil. Professor orientador de PIBIC, com o projeto Filantropia privada e educação pública: educação de qualidade para todos. Vice-líder de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE), no CNPQ, vinculado às linhas de pesquisa Políticas Educacionais, Financiamento e Avaliação da Educação Básica e Direitos Humanos. Coordena projeto de pesquisa intitulado O direito à educação e a ruptura político-institucional de 2016,

no Brasil: o projeto de educação em curso. Docente credenciado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UAED/CH/UFCG. Atua nos seguintes temas: gestão democrática, políticas educacionais, políticas públicas, participação e políticas sociais.

E-mail: cameheiros.bsb@gmail.com

Daniela Frida Drelich Valentim: Formada em Direito (1986) e Pedagogia (2002) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre (2005) e doutora em Educação (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Atua na Educação a Distância no Consórcio Cederj, sendo coordenadora da disciplina pedagógica de Avaliação. Tem pesquisado principalmente os seguintes temas: ação afirmativa, política de cotas da UERJ, multi/interculturalidade, branquitude, decolonialidade, direitos humanos, currículo e didática.

E-mail: danielavalentim@yahoo.com.br

Diego dos Santos Reis: é professor do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (Diversitas/FFLCH/USP). Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Educador antirracista, é doutor, mestre e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É líder do Travessias-Grupo

de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista (CNPq/UFPB) e coordenador do projeto de pesquisa Racismo e infâncias: impactos, desafios e perspectivas na educação paraibana, com financiamento da FAPESQ. *Ìyawo do Ilé Àṣẹ Omiojúàró.*

E-mail: diegoreis.br@gmail.com

Emanuela Celi da Silva Ferreira: Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação-ISED(2010). É especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Pernambuco-IFPE(2015) e Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná -UNOPAR (2017). Atualmente é mestranda do curso de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). É filiada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e à Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). É professora das redes de Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus. Atua como conselheira, representando o Sindicato dos Professores, no Conselho Municipal de Educação em Santa Cruz do Capibaribe, e como conselheira, representando o Conselho Municipal de Educação, no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Tem como principais temas de interesse de pesquisa: políticas educacionais, financiamento da educação básica, valorização dos profissionais do magistério, políticas para educação infantil.

E-mail: maninhaceli@gmail.com

Gabriela Oliveira Santos: Possui Magistério como formação no ensino médio e é graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual de Santa Cruz-BA. Participou de um grupo de pesquisa como bolsista voluntária, na referida instituição, sobre o tema Políticas Públicas Educacionais. Participou do Projeto de Ensino como monitora/bolsista da Prof.^a Dra. Emília Peixoto Vieira. Foi uma pesquisadora voluntária do Observatório das Políticas Públicas Educacionais da Universidade Estadual de Santa Cruz. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC (2021), orientanda da Prof.^a Ma. Gilvânia da Conceição Nascimento. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educacionais (GEPPPE) da Universidade Federal de Tocantins no campus de Tocantinópolis. Cursando, como bolsista CAPES, o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande na Paraíba, na linha 1-História, Política e Gestão Educacionais, orientanda do Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Prática Educacional da UFCG.
E-mail: gabriela.o.santos@estudante.ufcg.edu.br

Givanilson dos Santos Sousa: Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Integrante do PET-Pedagogia e do Grão/UFCG-Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais. Tem experiência na área de educação, trabalhando, desde 2020, com aulas de reforço na modalidade particular para o ensino infantil, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.
E-mail: givanilson.santos@estudante.ufcg.edu.br

Joedson Brito dos Santos: Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA), com mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Estágio pós-doutoral pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE) e é membro fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT). Foi docente da Universidade Federal do Tocantins UFT (2013/2020) e da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT(2020/2021), onde foi vice-diretor do campus de Tocantinópolis na gestão 2014-2018; e atuou como coordenador institucional do Programa Residência Pedagógica (RP/UFT/CAPES 2018/2019), coordenador de área do Programa de Iniciação da Docência PIBID/Pedagogia (2016/2017), como formador, supervisor e pesquisador em Programas de Formação Docente, como PARFOR/MEC/UFT, PACTO/FNDE/UFT, na EPDS/MEC/UFT e em diversas comissões institucionais. Os principais temas de atuação são: políticas educacionais, financiamento da educação básica, avaliação da educação básica, políticas para educação infantil e condições de oferta da educação infantil.
E-mail: joedson.santos@ufcg.edu.br

Josefa Fabnice de Sousa Freitas: Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFCG). Graduada em Pe-

dagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2011). Integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI). Representante discente da Comissão de Bolsas do PPGE/UFCEG. Curadora da FLIBO–Festa Literária de Boqueirão e membro da Associação Boqueirãoense de Escritores. Professora da Educação Básica, atuando na área da educação infantil.
E-mail: josefa.fabnice@estudante.ufcg.edu.br

Luciana Leandro da Silva: Professora da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PB) e membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) e do Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE). Possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas–UNICAMP (2006), mestrado em Educação pela Universidade de Granada (UGR, 2010) e doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB, 2014). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), junto ao Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. As pesquisas realizadas nos últimos anos envolvem os seguintes temas: políticas de avaliação, currículo e trabalho docente, reformas educativas, gerencialismo, formação de professores, internacionalização e transnacionalização educativa e educação comparada.
E-mail: luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

Maglia Gouveia Farias: Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande–PB e Massaranduba–PB, possui

graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de João Pessoa–UNIPÊ, é mestranda da Linha 1 (História, Política e Gestão Educacionais) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande e é integrante do Grupo de Pesquisa intitulado O direito à educação e a ruptura político-institucional de 2016, no Brasil: o projeto de educação em curso. Possui experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental em redes de ensino pública e privada. Tem experiência em coordenação pedagógica, exerceu a função de coordenadora municipal do Programa Mais Educação, de professora alfabetizadora e de formadora municipal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC, de coordenadora municipal do Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba–SOMA, de coordenadora municipal do Regime de Colaboração Inteira Educação Paraíba e de coordenadora do Plano de Ações Articuladas–PAR no município de Massaranduba-PB.
E-mail: magliagf@gmail.com

Paulo Rubem Santiago Ferreira: Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de Pernambuco. Foi vereador do Recife (de 1991 a 1994), deputado estadual (de 1995 a 2002) e deputado federal (de 2003 a 2014), quando foi titular da Comissão de Educação, da Comissão Mista de Orçamento, Planos e Fiscalização e da CPI da Dívida Pública. Foi autor, na Câmara Federal, em 2013, da Emenda Constitucional dos 50% do Fundo dos *Royalties* do Pré-Sal para a Educação, em seguida, compartilhada (25%) com a Saúde; e da Emenda dos 10%

do PIB para a Educação, incorporada à Meta 20 do Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei nº 13.005/2014.

E-mail: paulorsferreira2@gmail.com

Renata Kalliane Menezes Alves: Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Possui licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2009) e segunda licenciatura em Sociologia, pela UNINTER (2022). Especialista em Educação Ambiental (2011). Cursando mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Participa do grupo de pesquisa Reforma da gestão da educação municipal paraibana: iniciativas de avaliação externa em larga escala, parcerias público-privado e (re)configuração dos parâmetros de qualidade da educação (2015-2021); e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis de Educação (GEPPPE), no qual se encontra o grupo de pesquisa O direito à educação e a ruptura político-institucional de 2016, no Brasil: o projeto de educação em curso. Representante discente do PPGED no Colegiado. Atua principalmente nos seguintes temas: educação, políticas em educação, gestão educacional e práticas docentes, educação ambiental e educação geográfica.

E-mail: renata.kalliane@estudante.ufcg.edu.br

Rute Pereira Alves de Araújo: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); especialização em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Letras–Literatura e Ensino–pela Universidade Fe-

deral de Campina Grande (UFCG) e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com pesquisa desenvolvida na linha de Políticas Educacionais/Currículo. Fez doutorado-sanduíche no ano de 2012 no Proped/UERJ. Professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, currículo, políticas curriculares, metodologia, leitura literária infantil e juvenil, lúdico e educação infantil. É pesquisadora integrante do GEPPC/UFPB–Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares; e do Grão/UFCG–Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais.

E-mail: rute.pereira@professor.ufcg.edu.br

Saimonton Tinôco da Silva: Antes de tudo: gente! Depois de tudo: doutor em Educação Especial e professor na UFPB. Curioso por conhecer as questões da cognição e da subjetividade, comecei ensinando às crianças e, de uns anos para cá, me dedico exclusivamente à formação docente. Não trato a ciência como saber absoluto, por isso tenho me aproximado da arte, da filosofia e da psicanálise, enquanto campos de estudo que dialogam com a educação. Sonho com um mundo melhor, por isso não apoiei o (des)governo que comandou o Brasil recentemente e nem as posturas autoritárias que têm se manifestado fortemente na atualidade. Pode parecer clichê, mas não custa lembrar: a vida é maior que o currículo Lattes!

E-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

Simone Patrícia da Silva: é doutora e mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFPE), Especialista em Psicologia na Educação (UFPE) e graduada em Pedagogia (UFPE). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura e Processos Psicossociais (UFCG/CNPq). Atualmente é Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG).

E-mail: simonecatia2007@gmail.com

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Roboto Serif/ Caveat Brush*
Nº de Pág. *244*

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

