



# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICAS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA**

**Carina Elisabeth Maciel  
Marcilene Pelegrine Gomes  
Romilsom Martins Siqueira**  
(Organizadores)

**@npae**

**Carina Elisabeth Maciel**  
**Marcilene Pelegrine Gomes**  
**Romilson Martins Siqueira**  
(Organizadores)

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICAS  
EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA**

**ANPAE**  
**2021**

## **Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE**

A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

## **Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)**

M152p

Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência / Carina Elisabeth Maciel, Marcilene Pelegrine Gomes e Romilson Martins Siqueira (organizadores). [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

Livro Digital: il.biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 243 páginas

ISBN: 978-65-87561-17-2 .

1.Educação. 2. Política. 3. Democracia. 4. Resistência. I. Maciel. Carina, II. Gomes. Marcilene Pelegrine, III. Siqueira. Romilson Martins, IV. Título.

CDU 37.014/49

CDD 379

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

## **Distribuição gratuita**

### **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

#### **Presidente**

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

#### **Vice-presidentes**

Jorge Nassim Vieira Najjar (Sudeste)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

#### **Diretores**

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Márcia Ângela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

#### **Editores**

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora

Sabrina Moehlecke - Editora Associada

#### **Conselho Fiscal**

Maria Couto Cunha

Erasto Fortes Mendonça

Cleiton de Oliveira

## **Conselho Editorial**

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,  
São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

## **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br

-

publicacao@anpae.org.br

-

**<http://www.anpae.org.br>**

**Serviços Editoriais** - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - carlosaguiar48@gmail.com

# SUMÁRIO

---



# SUMÁRIO

---

<b>PREFÁCIO</b>	<b>10</b>
Luis Fernandes Dourado	

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>14</b>
Carina Elisabeth Maciel	
Marcilene Pelegrine Gomes	
Romilson Martins Siqueira	

---

## EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS, GESTÃO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO

---

CAPÍTULO I	<b>20</b>
<b>POLÍTICAS, GESTÃO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RECONFIGURAÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS</b>	
João Ferreira de Oliveira	

---

CAPÍTULO II	<b>39</b>
<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO E O PAPEL DA EAD</b>	
Mirza Seabra Toschi	

---

CAPÍTULO III	<b>57</b>
<b>AVANÇOS E DESAFIOS DA/PARA EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	
Carina Elisabeth Maciel	
Mauro Cunha Júnior	

---

CAPÍTULO IV	<b>76</b>
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: COVID-19, DESAFIOS EMERGENTES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
Kátia Morosov Alonso	
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar	

**EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO, CURRÍCULO E NOVAS  
FORMAS DE REGULAÇÃO**

---

<b>CAPÍTULO V</b>	<b>101</b>
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DE DISPUTA ENTRE O DIREITO SOCIAL E O MERCADO</b>	
<b>Luiz Fernandes Dourado</b>	
<b>Romilson Martins Siqueira</b>	

---

<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>116</b>
<b>GESTÃO DO CONHECIMENTO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, INTERESSES E PROJETOS DE SOCIEDADE</b>	
<b>Adriana Almeida Sales de Melo</b>	

---

<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>131</b>
<b>AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE BNCC</b>	
<b>Marcilene Pelegrine Gomes</b>	

---

<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>145</b>
<b>DECORRÊNCIAS DA BNCC E DO "NOVO" ENSINO MÉDIO PARA A IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR EM MATO GROSSO</b>	
<b>Marilda de Oliveira Costa</b>	
<b>Samára Assunção Valles Jorge</b>	

---

<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>167</b>
<b>A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO</b>	
<b>Catarina de Almeida Santos</b>	

---

<b>CAPÍTULO X</b>	<b>194</b>
<b>DESEMPREGO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES</b>	
<b>Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro</b>	
<b>Matheus de Mesquita e Pontes</b>	
<b>Wilson Conciani</b>	
<b>Nádia Cuiabano Kunze</b>	

CAPÍTULO XI

**215**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DESEMPREGO:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

**Wilson Conciani**

**Nádia Cuiabano Kunze**

**Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro**

**Matheus de Mesquita e Pontes**

---

BIODATA

**240**

**SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES**

# PREFÁCIO

---



## PREFÁCIO

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

**Luiz Fernandes Dourado<sup>1</sup>**

A discussão sobre as políticas educacionais, envolvendo questões atinentes às formas de organização, gestão, regulação e avaliação tem sido objeto de análises e pesquisas no campo educacional envolvendo entidades científicas, acadêmicas, sindicais, dentre outras. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica, tem sua atuação pautada por efetiva inserção na discussão, investigação, avaliação, monitoramento e proposição no campo das políticas e da gestão da educação. Dentre as múltiplas atividades, desenvolvidas pela Anpae, destacam-se a realização de seminários internacionais, nacionais, regionais e estaduais.

Visando discutir e analisar os complexos desafios que demarcam a proposição e a materialização de políticas educacionais contemporâneas, sobretudo em uma conjuntura política de grandes retrocessos nestas políticas, foi organizado, em Goiânia, em 2020, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste. Este seminário sinalizou como temática central “Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência” e propiciou a efetiva participação

---

<sup>1</sup> Professor Titular Emérito da Universidade Federal de Goiás, Diretor de Intercâmbio Institucional da ANPAE e membro da Coordenação Executiva do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

de pesquisadores/as, professores/as, dirigentes educacionais, estudantes e demais profissionais da educação básica e superior, sobretudo da região centro-oeste.

Este livro “Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência”, organizado pelo Professor Dr. Romilson Martins Siqueira (Diretor da Anpae Goiás) e pelas professoras Dra. Carina Elisabeth Maciel (Vice-presidente da Anpae Centro-Oeste) e Dra. Marcilene Pelegrine Gomes (Vice-diretora da Anpae Goiás), problematiza os retrocessos no campo educacional, bem como, as resistências efetivadas pelas entidades do campo. Nesta direção, a coletânea é resultado da apresentação e discussão de estudos e pesquisas, nas mesas e painéis do XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste.

Esta obra coletiva estruturada em dois eixos articulados: I - Educação superior: políticas, gestão e novas formas de regulação; II - Educação básica: gestão, currículo e novas formas de regulação propicia um conjunto de análises críticas abordando subtemáticas de grande relevância e, fortemente, vinculadas ao escopo político-acadêmico da ANPAE.

No cenário brasileiro, sobretudo, após o golpe de 2016, demarcado pela adoção de políticas de ajustes fiscais, intensificado, no atual governo federal, a partir de agenda político-pedagógica conservadora, cuja lógica se contrapõe ao avanço das políticas sociais e se articulam às demandas do capital, temos vivenciado retrocessos das políticas e gestão da educação com impactos significativos na garantia do direito à educação, bem como na interdição à materialização das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Esta obra coletiva aborda, portanto, temática de grande importância, sobretudo, se considerarmos os enormes desafios postos às políticas e gestão da educação brasileira. Ao envolver pesquisadores/as dos Programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste, esta obra coletiva contribui para a disseminação e o fortalecimento da produção

acadêmica e científica da região Centro-Oeste e do país na área educacional, especialmente, por meio da análise das políticas, formas de organização e gestão da educação, abordando questões atinentes aos referidos níveis (educação básica e superior), etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidades educacionais (incluindo a educação profissional e tecnológica), a regulação, a expansão e interiorização, a ead, a militarização das escolas públicas, os limites interpostos pela base nacional comum curricular, dentre outros temas, sinalizando os limites, simulacros, retrocessos e desafios na conjuntura atual, fortemente, intensificados, face ao contexto de pandemia e decorrentes das opções macro econômicas adotadas pelas políticas de ajustes fiscais, especialmente, pela Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela os gastos com as políticas sociais por vinte anos.

O leitor encontrará, nesta coletânea, reflexões que contribuem para o repensar das políticas e gestão da educação e para a proposição de políticas democráticas que garantam o direito a educação com qualidade e justiça social. Esta coletânea configura-se, portanto, em espaço de disseminação e discussão de resultados de estudos e pesquisas, desenvolvidas por um grupo de pesquisadoras/es da ANPAE da região Centro-Oeste, e nos instiga a aprendizados e novas problematizações sobre a temática.

# APRESENTAÇÃO

---



## APRESENTAÇÃO

O livro “Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência” é resultado de pesquisas, mesas e painéis apresentados no XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste: Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência, realizado em 2020 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O evento teve como objetivo central contribuir com reflexões críticas sobre os múltiplos desafios que se fazem presente na proposição e materialização das políticas educacionais contemporâneas.

Tendo como principal contexto a Pandemia, gerada pelo Covid-19 e que determinou isolamento social em todo o mundo, o XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste foi realizado de forma remota, mas com intensa participação de pesquisadores, docentes e dirigentes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas educacionais; professores e diretores de educação básica e de instituições congêneres; estudantes de cursos de graduação e pós-graduação; profissionais de outras áreas do conhecimento que tenham interfaces com as políticas intersetoriais da educação, com o intuito de fortalecer o debate acadêmico e científico na Região Centro-Oeste.

É importante lembrar que a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) foi fundada em 1961 e se consolidou como uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação. Tem como missão lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida (ANPAE, 2021).

Historicamente, nestes sessenta anos de existência, tem se constituído como espaço de defesa das práticas de gestão democrática, da justiça social, da liberdade de expressão, da igualdade de direitos e deveres na educação, congregando pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior, professores e diretores de escolas da educação básica, entre outros segmentos sociais (ANPAE, 2021). Assim, vem contribuindo de forma contínua para o debate científico na área de educação.

Os capítulos deste livro estão organizados em dois eixos: o primeiro enfatiza educação superior: políticas, gestão e novas formas de regulação e o segundo destaca pesquisas sobre educação básica: gestão, currículo e novas formas de regulação. Os autores são associados da ANPAE e representam os Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste.

No primeiro tópico, relativo a educação superior, o primeiro capítulo, "Políticas, gestão e novas formas de regulação da educação superior: reconfigurações, tensões e desafios", foi escrito por João Ferreira de Oliveira destacando a história da educação superior e como o Estado interfere as relações políticas que determinaram mudanças na configuração desse nível de educação no Brasil. O autor destaca as diferentes questões da educação superior que "nos levam a refletir sobre o modelo de regulação atual da educação superior e, ao mesmo tempo, sobre as necessárias políticas democráticas em tempos de resistência" (OLIVEIRA, 2021).

E, seguida o capítulo sobre "A educação superior como um direito e o papel da ead", escrito por Mirza Seabra Toschi, apresenta a educação superior como um direito preconizado legalmente e destaca a Educação a Distância (EaD) como uma das possibilidades de acesso a educação superior pública, mas que não se materializa como tal em detrimento de políticas públicas fragilizadas, principalmente no atual cenário político de pandêmico.

O capítulo seguinte “Avanços e desafios da/para expansão do acesso à educação superior no Brasil”, elaborado por Carina Elisabeth Maciel e Mauro Cunha Júnior, destaca políticas de expansão da educação superior, contextualizando dados sobre o acesso a esse nível de educação. A evasão é destacada como um dos elementos que interfere na expansão da educação superior e o ensino remoto, em tempos de pandemia, é identificado como um dos fatores dessa evasão.

O último capítulo deste tópico “Educação a distância no Brasil: covid-19, desafios emergentes e qualidade da educação”, tem como autores Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Kátia Morosov Alonso e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar. O capítulo destaca a Educação a Distância (EaD) nas políticas nacionais e ressalta a precarização das ações destinadas a essa modalidade na educação superior, com destaque para o período de Pandemia. Segundo os autores, a adoção do ensino remoto e a ênfase no uso de tecnologias digitais imprimi nova perspectiva a EaD; nessa perspectiva os autores destacam a diferença entre EaD e Ensino Remoto, refletindo sobre a importância do financiamento e da qualidade na educação.

O primeiro capítulo sobre educação básica, nomeado de “educação infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado” trata da tensão entre a proposição de políticas para a educação infantil e sua relação com os discursos constituídos no campo de um modelo econômico desigual e combinado. Esse movimento indica processos de ‘complexificação’ e ‘refinamento’ de uma lógica que articula uma agenda comum: ‘conservadorismo e novas formas de regulação do mercado’: financeirização, regulação e padronização.

O segundo capítulo, com o título “Gestão do conhecimento: base nacional comum curricular, interesses e projetos de sociedade”, escrito por Adriana Almeida Sales de Melo, problematiza a forma como foram apresentadas, e também como foram apagadas da memória nacional,

partes do processo de sua construção, destacando suas rupturas e descontinuidades, colocando em evidência a comunicação sobre a BNCC. Para desenvolvimento do tema a autora apresenta a história e os documentos sobre o tema em questão. A autora finaliza destacando que o reconhecimento do que é construído nas escolas, consiste em base importante para uma gestão do conhecimento que permita novas formas de ação e reconstrução da educação pública nacional.

No capítulo "Autonomia do trabalho docente em tempos de BNCC", autoria de Marcilene Pelegrine Gomes, tensiona-se o discurso sobre a qualidade da educação e das aprendizagens discentes presente no texto da BNCC com a ideia subjacente, no documento, de regulação do trabalho docente por meio de políticas educacionais de formação, avaliação, produção e distribuição de material didático. Ao longo do capítulo fica evidenciado como uma política de padronização nacional do currículo da educação básica, em grande medida, atua na contramão da autonomia do trabalho docente.

O capítulo seguinte: "Decorrências da BNCC e do 'novo' ensino médio para a implantação do documento de referência curricular em Mato Grosso", elaborado por Marilda de Oliveira Costa e Samára Assunção Valles Jorge, também destaca a BNCC como política de destaque. O texto aborda o processo de elaboração e implantação do Documento de Referência Curricular (DRC) para o Ensino Médio de Mato Grosso e analisa aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do "Novo" Ensino Médio na DRC, incluindo-se o papel dos atores privados que contribuíram na sua elaboração.

Em seguida, o capítulo "A militarização das escolas públicas do Distrito Federal e o direito à educação em questão" tem como autora Catarina de Almeida Santos. A autora analisa o processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal desvela como esse processo impacta na garantia da educação como direitos de todos. Além disso, a

autora analisa as características raciais, sociais e econômicas da população das Regiões Administrativas das escolas militarizadas, assim como as normativas de militarização das instituições escolares.

Destacando a educação profissional, o capítulo seguinte “Desemprego e educação profissional no Brasil: algumas reflexões”, organizado por Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro, Matheus de Mesquita e Pontes, Wilson Conciani e Nádia Cuiabano Kunze, apresenta discussão sobre o desemprego e o emprego no Brasil; os autores desenvolvem as análises tendo como referencia os índices registrados no terceiro trimestre de 2020. Ao destacar a educação profissional, afirmam que a mesma não é determinante para o combate do desemprego e ao trabalho precarizado, mas que, quando relacionada com outras políticas públicas, pode ampliar as possibilidades de empregabilidade e de cidadania.

Encerrando as discussões deste livro, o capítulo “Educação profissional e tecnológica e desemprego: algumas considerações”, escrito por Wilson Conciani, Nádia Cuiabano Kunze, Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro e Matheus de Mesquita e Pontes, também destaca a educação profissional. Os autores analisam sobre a estruturação e oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país e sobre a possibilidade de ela contribuir para a transformação dessa realidade, para a emancipação do indivíduo a quem viabiliza uma formação profissional integradora, destacando que esta contribui para a superação da servilidade, subalternidade e exploração da sua força de trabalho no sistema capitalista de produção, ao qual está inserido.

# CAPÍTULOS

---

## EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS, GESTÃO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO



## CAPÍTULO I

---

# **POLÍTICAS, GESTÃO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RECONFIGURAÇÕES, TENSÕES E DESAFIOS<sup>1</sup>**

**João Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>**

Temos experimentado, desde 2016 a desconstrução das políticas que estavam em curso no país, por meio de reformas e leis diversas, dentre as quais: a Emenda Constitucional nº 95/2016, a Lei de Terceirização (*Lei nº 13.429/2017*), a Reforma Trabalhista (*Lei nº 13.467/2017*), a Reforma da Previdência (*Emenda Constitucional nº 103/2019*), a lei da liberdade econômica (*Lei nº 13.874/2019*), a Emenda Constitucional nº 186/2019, transformada em Emenda Constitucional 109/2021. Ou seja, um conjunto de medidas e ações de orientação neoliberal que apontam para uma reconfiguração do papel do Estado e, ao mesmo tempo, para uma forma absolutamente diferente de tratar o serviço público, as universidades públicas e o campo da educação superior pública em geral.

No Brasil, o Estado tem papel fundamental na regulação dos diferentes campos sociais e não é diferente quanto ao campo da educação superior ou campo científico-universitário. Na condição de ser um super

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir de palestra realizada na mesa redonda *Educação Superior: Políticas, Gestão e novas formas de Regulação*, ocorrida no XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kVszhLM1qmU&t=3823s&ab\\_channel=RomilsonMartinsSiqueira](https://www.youtube.com/watch?v=kVszhLM1qmU&t=3823s&ab_channel=RomilsonMartinsSiqueira)

<sup>2</sup> Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista produtividade CNPq. Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>. [joao.jferreira@gmail.com](mailto:joao.jferreira@gmail.com)

campo, com um meta capital, o Estado tem a capacidade de regular os demais campos sociais, sobretudo porque nomeia, financia, avalia, define normas, estabelece matrizes curriculares, interfere na gestão das instituições públicas, estabelece leis que alteram o funcionamento das instituições nos diferentes campos sociais, podendo inclusive exercer, muitas vezes, algum tipo de violência (BOURDIEU, 1996; 1999), como estamos vendo na questão do não respeito às eleições para dirigentes nas universidades e institutos federais ou, ainda, na nomeação de interventores para essas instituições. Isso é um tipo de violência, muitas vezes considerada legítima, porque está, em parte, de acordo com as normas estabelecidas no âmbito da base legal dos poderes do estado, mas que é uma violência pois não respeita a vontade das comunidades acadêmicas das respectivas instituições (MANCEBO; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018).

O Estado tem, como diz Bourdieu, o monopólio dos instrumentos de gestão e administração dos bens públicos (BOURDIEU, 2014). E, como afirmou Anísio Teixeira, as universidades no Brasil são, de alguma forma, universidades estatais e não propriamente universidades autônomas (TEIXEIRA, 1968; 1998). A autonomia consagrada na Constituição Federal de 1988, no art. 207, embora favoreça a autonomia das instituições em diferentes situações, é pouco efetiva, uma vez que, por exemplo, os orçamentos são definidos e implementados pelo Estado, assim como quaisquer outras ações de expansão e desenvolvimento institucional. É importante entender isso para se compreender que a educação superior pública federal no Brasil, ao longo do tempo, sempre teve forte monopólio, regulação e interferência do Estado.

Se olharmos as três grandes reformas na educação superior que aconteceram no Brasil, a de 1931, com Francisco Campos, na Era Vargas (1930-1945), a de 1968, durante o Regime Militar (1964-1985), e a iniciada a partir de 1995, com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC

- 1995-2002), verifica-se a forte presença do Estado como regulador da educação superior, seja pública ou privada. As duas primeiras reformas tinham a universidade como referência para a expansão do sistema de educação superior. A primeira universidade criada no Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), data de 1920, conforme afirma, hoje, boa parte da historiografia sobre o tema (CUNHA, 2000). A ideia de universidade é, portanto, muito recente no país.

Embora se possa falar de educação superior em períodos anteriores, seja com os jesuítas, seja a partir da vinda da família real para o Brasil, em 1808, é, sem dúvida, a criação das primeiras universidades no Brasil que trazem uma perspectiva outra de universidades de pesquisa, ou focada na pós-graduação, na liberdade de cátedra, na liberdade de ensinar e de aprender, especialmente com influência do modelo humboldtiano de universidade, criado e implementado na Alemanha, a partir das ideias de Wilhelm von Humboldt, nascido em 22 de junho de 1767. Pois, até então, tivemos a influência do modelo napoleônico de faculdades isoladas, com cursos liberais ou voltados à formação de profissionais, a exemplo dos cursos de Direito, Medicina Engenharia (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; CUNHA, 2000).

E, a partir de 1995, observam-se marcas significativas de uma reforma da educação superior, ainda inconclusa, porque tem desdobramentos, continuidades e discontinuidades a partir do Governo Lula (2003-2010). Pode-se destacar como aspectos mais significativos o discurso, no início do governo FHC, de dissociação entre instituições de ensino e de pesquisa, pois se afirmava a ideia de que não era possível manter a universidade pública federal, de pesquisa, como referência para expandir o sistema federal de educação superior, dada a grande demanda por educação superior, bem como os limites para o financiamento desse modelo. Há então uma série de aspectos que reconfiguram o campo da educação superior no Brasil e que levam a um processo de diversificação e

diferenciação do sistema, seja nas instituições, por exemplo com a criação dos centros universitários; nos cursos, por exemplo, com a criação da educação tecnológica e, ainda, na flexibilização dos processos seletivos, pois o *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, foi instituído em 1998 inicialmente para esse fim e não para unificar a seleção, como veio a ocorrer posteriormente com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), implementado a partir do ano de 2010 (OLIVEIRA, 2000; FERREIRA, 2009; CARVALHO, 2011).

Há então um aprofundamento da diferenciação da educação superior que passa a ser aferida pelo Exame Nacional de Curso (ENC), criado em 1995 e conhecido como Provão, uma vez que esse Exame focava muito mais no produto do ensino superior ou nos resultados, como forma de ampliar o controle, fazendo a regulação a partir do desempenho dos estudantes. Essa é uma marca da reconfiguração da educação superior, assim como o empreendimento para racionalização dos gastos, diversificação das fontes de financiamento, fazendo com que as universidades federais buscassem fontes de financiamento para além das advindas do fundo público, a avaliação do desempenho em termos de custo-benefício, a proposição ligada a autonomia de execução mediante implementação de contrato de gestão, enfim, uma maior mercantilização e subordinação do trabalho acadêmico a uma lógica econômico-produtivista. Isso produziu um ciclo de expansão acelerado da educação superior no governo FHC, caracterizado pela expansão de vagas nas universidades federais sem aumento de recursos financeiros e pela profunda mercantilização da educação superior, pois o Brasil possui 75% das matrículas da graduação ofertadas por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA; CARVALHO, 2019).

Um segundo movimento que começa no governo Lula da Silva (2003-2010) é o de massificação, descentralização, interiorização e democratização do acesso e permanência, em que se busca maior

inclusão social, através de um conjunto de políticas e ações, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni), *Programa* de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Lei de cotas (Lei de Cotas (Lei Nº 12.711/2012)), Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), mobilidade estudantil, etc., mesmo com ambiguidades na relação público-privado, mas que levou a uma expansão sem precedentes na história da educação superior no Brasil (FERREIRA; OLIVEIRA; MORAES, 2021). Mais pessoas, sobretudo dos seguimentos menos favorecidos da sociedade, passaram a ter acesso à educação superior, seja nas instituições públicas federais, seja nas IES privadas por meio do FIES e do ProUni, via transferência de recursos do fundo público para IES privadas. Ocorreram avanços importantes na inclusão social, destacadamente com a lei de cotas, que se encerra em 2022, e com o Pnaes (MACIEL; OLIVEIRA; LIMA, 2019). Foi, portanto, um momento importante em termos de inclusão social, assim como na mobilidade dos estudantes, em especial por intermédio do programa Ciências sem Fronteiras, criado no Governo Dilma Rousseff (2011-2016). (FERREIRA, 2009; CARVALHO, 2011; OLIVEIRA; CARVALHO, 2019).

O momento iniciado a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), tem favorecido mais intensamente a (des)regulação ou (des)regulamentação da educação superior, assim como tem intensificado a mercantilização, privatização e mercadorização desse nível de educação. Mas é preciso lembrar que esse processo começou já no final dos anos 2000, mais precisamente em 2007, quando a educação superior passou a ser uma mercadoria comercializada nas bolsas de valores. A partir desse momento, os acionistas no Brasil e de toda parte passaram a investir em educação superior. Observaram-se movimentos de aquisição e de fusão,

com o surgimento de grandes oligopólios no campo da educação superior brasileira<sup>3</sup> (COSTA; GOMES; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA; LIMA, 2019).

Nesse contexto, é preciso considerar o que prevê a meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), ou seja,

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Há aspectos importantes nessa meta em termos da ampliação, mas também em termos da qualidade da oferta, da expansão do segmento público. Infelizmente, todavia, o pne (2014-2024) não tem sido referência para as políticas do governo federal nos últimos anos e, provavelmente, a meta 12 não deverá ser alcançada (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019).

Mas há uma forma de olhar para o sistema de educação superior como um todo, um parâmetro internacional, que diz ser o *sistema de elite* quando até 15% da população de 18 a 24 anos tem acesso à educação superior. É um *sistema de massa* quando entre 16 a 50% da população tem acesso à educação superior, estando consolidado quando chega a 30% da população de 18 a 24 anos. E seria um *sistema de acesso universal* quando mais de 50% dessa população conseguem acessar a educação superior. E qual é a situação atualmente no Brasil? Conforme dados do próprio Inep, chegamos em 2019 a 37,4% de taxa bruta e 21,4% de taxa líquida da população de 18 a 24 anos (BRASIL. INEP, 2019; 2020). Nosso sistema está caminhando para se consolidar como um

---

<sup>3</sup> O surgimento de oligopólios na educação superior brasileira deu-se, sobretudo, a partir da fusão ou aquisição de instituições, organizações ou grupos que atuam na educação superior privada, permitindo, inicialmente, o aparecimento de conglomerados com elevado contingente de estudantes, mas já assumindo a forma de monopólio, ou melhor, domínio na oferta de educação superior presencial e a distância no Brasil. Isso intensificou-se a partir do processo de financeirização da educação superior brasileira, ou seja, da definição, gestão e comercialização de ações de capital aberto global nas bolsas de valores.

*sistema de massa*. É claro que devemos discutir a elitização das carreiras, dos cursos, das áreas etc., embora a lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) tenha minimizado essa elitização nos últimos anos, com a reserva de 50% das vagas para os segmentos menos favorecidos da sociedade. Caminhamos certamente, e os dados confirmam isso, para um processo de maior inclusão social, embora ainda exista muita iniquidade do ponto de vista do acesso e da permanência na educação superior no Brasil (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019; GOMES; MORAES, 2012).

Outro dado marcante é que o Brasil é o segundo país com maior percentual de privatização da oferta de educação superior na América Latina, 75% das matrículas, só abaixo do Chile. E devemos observar alguns dados importantes da oferta atual. Em 2019 as matrículas na rede privada já indicam 35% em cursos de EaD e 65% em cursos presenciais. Com a pandemia do corona vírus, a partir de 2020, a oferta de cursos via EaD, cursos digitais, flex, semipresenciais, tem aumentado extraordinariamente, devendo fazer diminuir a oferta de cursos presenciais nos próximos anos, sobretudo no setor privado. Os ingressantes na rede privada já mostram 50,7% na EaD e 49,3% na presencial. No geral, já vemos mais vagas ofertadas na EaD (10.395.600) do que na presencial (6.029.702). Isso se deve a esse movimento, já em curso há alguns anos, de constituição de oligopólios, de transnacionalização, de tecnificação do conhecimento, de retórica do empreendedorismo e de precarização do trabalho docente no magistério do ensino superior privado, especialmente com fins lucrativos (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019; OLIVEIRA; LIMA; 2018; BRASIL. INEP, 2020).

Esse processo de reconfiguração da educação superior vem ocorrendo já há algum tempo, mas se intensifica mais ainda agora com as reformas neoliberais em curso: congelamento dos gastos primários com a emenda constitucional n. 95/2016, cortes orçamentários, redução dos recursos para programas sociais, reforma trabalhista, com

desregulamentação do trabalho, perda de direitos sociais e precarização do trabalho, além de reforma da previdência, que reduz os direitos previdenciários e induz a um processo de privatização das aposentadorias. Essas reformas têm ampliado as condições para ampliar o lucro, ou seja, aumento da força de trabalho, com alto índice de desemprego, além de tornar o trabalho mais flexível, intermitente, temporário ou informal; trabalhar até o fim da vida, sem perspectiva de aposentadoria; mão de obra abundante, barata e altos índices de desemprego; diminuição dos empecilhos nos impostos e contribuições visando a ampliar a margem de lucro das empresas. Isso tudo, junto com a deserção social do estado, tem contribuído para o aumento da miséria e da fome, o que se agravou a partir do contexto da pandemia do corona vírus (OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

Em 2018, por ocasião das eleições presidenciais, o então candidato Jair Messias Bolsonaro apresentou como programa de educação alguns pontos, de maneira avulsa, dentre os quais: EaD como proposição de uma forma de baratear custos; inverter a lógica de financiamento da educação superior para a educação básica; mantendo a emenda constitucional n. 95/2016; estimular o empreendedorismo, incentivando parcerias entre pesquisadores/cientistas das universidades com empresas privadas; estabelecer parcerias e pesquisas com a iniciativa privada; dar ênfase à pesquisa aplicada, visando à pesquisa de valor intelectual agregado; extinguir as cotas nas universidades e institutos federais; dentre outras. Já no governo, nos 2019 e 2020, algumas dessas ações começaram a ganhar certa materialidade. Exemplo disso é a proposição do projeto de lei do programa future-se, que, em certa medida, viabilizaria essa lógica das parcerias, da geração de recursos próprios e do empreendedorismo na gestão das universidades federais. Vemos essa agenda sendo concretizada também, em boa medida, nos cortes orçamentários e nos editais da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) e

do conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - CNPq (MOREIRA; OLIVEIRA, 2020).

Quando se examina o papel das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país, para resolução dos problemas sociais, à luz desse ultraneoliberalismo conservador, focado na liberdade econômica, no livre mercado e na (des)construção do estado como agente planejador, regulador e de proteção social, incluindo práticas autoritárias e negacionistas, percebe-se que não há concretamente lugar para a ciência e para o conhecimento científico nessa lógica. E, nesse contexto, não se observa lugar para as universidades federais, para a expansão da educação superior pública nem para a regulação e supervisão da qualidade da educação superior, a não ser aquela decorrente da própria *autorregulação* advinda da competição das próprias IES privadas. (MACEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

Esse momento de reconfiguração da educação superior tem sido marcado por forte flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação das IES privadas, materializadas por critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão, conforme interesses privados, para expansão e aumento do lucro. Vemos nas falas de gestores o desejo de criar um sistema autorregulado de educação superior, reduzindo a atuação do Ministério da Educação (MEC) nos processos de cursos e instituições. Exemplo disso está na fala do secretário de regulação e supervisão da educação superior, Marco Antônio Barroso faria: “como liberal que sou, na medida que (sic) o setor se autorregular, o estado precisa de intervir menos. na medida em que os atores participantes desse mercado zelarem pela qualidade do ensino, eu só vou fazer a chancela”<sup>4</sup>. Nesses últimos anos, observam-se mudanças significativas na base legal, que antes ampliava a centralização da regulação e regulamentação na esfera federal, com ênfase em critérios

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.afeesmig.org.br/abmes-%d7%80-governo-bolsonaro-quer-que-faculdades-se-autorregulem-para-autorizar-cursos/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

e processos de controle da qualidade e com maior supervisão e avaliação do sistema (OLIVEIRA; LIMA; 2018; COSTA; GOMES; OLIVEIRA, 2020).

O exame da legislação e dos documentos da educação superior, advindos do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da capes, no tocante à regulação e supervisão de cursos e instituições que atuam na graduação, a partir do governo Temer (2016-2018), mostram empreendimento efetivo para flexibilização da legislação; simplificar a tramitação e avaliação de processos; diminuição de exigências; ampliação da autonomia das IES; mudança ou redução das atribuições ou competências de órgãos no sentido restringir a burocracia e as avaliações de processos; e, alteração dos indicadores existentes ou criação de indicadores de qualidade mais subjetivos (COSTA; GOMES; OLIVEIRA, 2020).

As mudanças na base legal também apontam alterações importantes na reconfiguração da natureza da pós-graduação, especialmente com a criação dos doutorados profissionais, a partir de 2017, e com a autorização para que a pós-graduação *stricto sensu* possa ser ofertada totalmente por meio da EaD. As IES privadas que ampliaram enormemente suas plataformas digitais na oferta de cursos de graduação, e mesmo na educação básica, agora poderão explorar esse novo nicho de mercado, que é a pós-graduação *stricto sensu*, por meio da oferta de mestrados e doutorados profissionais a distância (OLIVEIRA; LIMA; 2018).

Outro aspecto da reconfiguração da educação superior pública federal vem dando-se mediante atos do governo Jair Bolsonaro, como se observam em ações de 2019 e 2020. Temos visto alterações na estrutura do MEC (Decreto n. 9.465/2019; extinção de cargos e funções de confiança (Decreto n. 9.725/2019); intervenção e alterações na escolha de reitores nas universidades e institutos federais; redução da participação democrática via eliminação de colegiados ou conselhos

(Decreto n. 9.759/2019); cortes diversos nos orçamentos das universidades e institutos federais, bem como na Capes e no CNPq; ações de perseguição a gestores e docentes, em desrespeito à liberdade de cátedra; maior controle das informações via portal único “gov.br”, que dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do governo federal (Decreto n. 9.756/2019); maior controle de licenças e afastamentos dos servidores públicos federais (Decreto n. 9.991/2019); retirada do controle das aposentadorias das universidades federais, como centralização na previdência social; ataques a instituições produtoras de informação e conhecimento, tais como: *instituto nacional de pesquisas espaciais* (INPE), instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE); proposição do programa future-se, que objetiva levar as universidades federais a buscarem recursos no mercado. Enfim, há várias medidas em curso contra a autonomia das universidades públicas federais, que tem sido limitada, em parte; dada a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), com base nos artigos 206 e 207 da constituição federal de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Em termos da produção do conhecimento, sobretudo nas universidades e institutos de pesquisa, observam-se quatro lógicas muito presentes no dia a dia da gestão e produção do trabalho acadêmico. De um lado, uma lógica que é inerente ao campo científico universitário no Brasil e no campo científico internacional, que é a lógica da luta pela autoridade científica e legitimidade da ciência. Busca-se, nessa luta, a dominação científica, o capital simbólico de reconhecimento e

consagração. As estratégias são várias, especialmente em termos de colaboração entre os cientistas, instituições e agências de pesquisa. O que conta mais entre os agentes individuais e institucionais é a qualidade e relevância da produção em termos de avanço ao conhecimento nas diferentes áreas (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2019).

De outro lado, há uma segunda lógica cada vez mais presente na produção do conhecimento, que advém do campo econômico nacional e internacional, que é a lógica econômico-produtiva. Fala-se muito, atualmente, na chamada 'economia do conhecimento', mas essa lógica trabalha com a interação universidade-empresa, com a ênfase nas tecnologias e na inovação como forma de aumentar a competitividade das empresas e do país. E, é claro, trata-se de uma lógica de apropriação privada do conhecimento ou de subordinação do conhecimento aos interesses privados mercantis, na medida em que o que conta mais é aumentar a competitividade e o lucro das empresas (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020; FARIAS; OLIVEIRA; LORENTE, 2020).

Pode-se ainda falar de uma terceira lógica, que podemos chamar de político-progressista, mais presente no campo das ciências humanas, na medida em que se assenta numa visão social e crítica, com engajamento social dos pesquisadores e do conhecimento produzido, pois apresenta um compromisso com a transformação social, tendo em vista uma sociedade mais humana, solidária e igualitária.

Por fim, surgiu, nos últimos anos, decorrente da política ultra neoliberal e conservadora, um discurso ou uma visão que é anticientífica, contrapondo-se ao que denominam ideologia e doutrinação marxista, defendendo a sociedade de livre mercado e a redução da atuação do estado nos atos regulatórios. Não se trata propriamente de uma lógica de produção científica na medida em que nega o conhecimento baseado em evidências e rigor científico. Pelo contrário, contrapõe-se quase sempre aos conhecimentos científicos que se opõem à visão de mundo

hiperneoliberal, conservadora, fundamentalista e autoritária. Exemplo disso foram as manifestações e ações do governo federal por ocasião das queimadas da Amazônia e do Pantanal em 2019 e 2020, assim como no enfrentamento da pandemia (OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

Nesse contexto de produção do conhecimento, caminhamos, ainda, para um discurso de esgotamento do modelo de avaliação da pós-graduação. Vejamos algumas afirmações de dirigentes da capes: “o modelo atual está esgotado, é preciso respeitar a diversidade dos programas, em aspectos como inserção, objetivos e vocações, e valorizar impacto e relevância econômica e social”<sup>5</sup>. “as métricas utilizadas atualmente, como artigos publicados, não são suficientemente abrangentes”<sup>6</sup>. “A capes [...] está [...] cobrando muito mais resultados, produtos como patentes, registro de software, criação de startups, relatórios técnicos e atividades ligadas a empresas e ao setor produtivo”<sup>7</sup>. “Até 2022 a capes quer criar mais 100 doutorados profissionais”. “Fomentar outro perfil de pesquisador. aumentar o número de doutorados profissionais que trabalham com a indústria, financiamento privado e problemas relevantes à indústria e à sociedade”<sup>8</sup>. Já se anuncia para 2021 uma transição para um novo sistema ou modelo de avaliação multidimensional, mas já aproveitando alterações na avaliação quadrienal 2017-2020<sup>9</sup>.

Observa-se, pois, que as universidades públicas e a pós-graduação, espaços por excelência da produção do conhecimento no Brasil, estão

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ica.ufmg.br/?noticias=avaliacao-da-pos-graduacao-sera-multidimensional-afirma-presidente-da-capes>. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/avaliacao-da-pos-graduacao-sera-multidimensional-afirma-presidente-da-capes>. Acesso em: 12 abr. 2021

<sup>7</sup> Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/1371-capes-vai-mudar-a-forma-como-sao-avaliados-os-cursos-de-pos-graduacao-no-brasil.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/capes-vai-mudar-a-forma-como-sao-avaliados-os-cursos-de-pos-graduacao-no-brasil/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/36-noticias/10348-divulgadas-propostas-para-avaliacao-multidimensional>. Ver também: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-multi-pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

sendo reconfigurados, especialmente na natureza dessa produção. A pós-graduação aproxima-se cada vez mais do setor produtivo, por meio da colaboração com a indústria em termos de produção de tecnologias e inovação, visando trazer maior impacto para os produtos e serviços; enfatiza-se a criação de novos mecanismos e processos de internacionalização, que ampliem a chamada economia do conhecimento, buscando maior impacto e relevância das pesquisas em termos econômico-produtivos; priorizam-se nas agências de fomento e de avaliação áreas consideradas estratégicas; dentre outras. O propósito claramente explicitado é o de melhorar a competitividade da indústria, formar técnicos e profissionais de alto nível e inserir o país na chamada economia do conhecimento do ponto de vista da produção e do consumo. O resultado tem sido uma intensificação da mercantilização e mercadorização da produção do conhecimento. A proposta recente do programa future-se, apresentada pelo MEC, acentua grande parte desses aspectos, ao enfatizar como eixos básicos: a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico e a inovação; o empreendedorismo; e, a internacionalização (OLIVEIRA, 2019; MOREIRA; OLIVEIRA, 2020).

Tudo isso tem a ver, portanto, com a lógica de reconfiguração da educação superior em curso no país. Quando um grupo assume o campo do poder e tem em mãos o monopólio dos instrumentos de gestão e administração dos bens públicos, esse grupo, representado por um governo, busca regular os diferentes campos sociais, em especial aqueles que não estão em conformidade com sua visão de mundo. E, para isso, utiliza-se de todo o poder de nomeação, de legitimação e de intervenção nas mãos do estado, incluindo a o monopólio da violência física e simbólica legítima (BOURDIEU, 2014).

Como docentes-pesquisadores, temos que continuar analisando criticamente as políticas, gestão e novas formas de regulação em curso, pois elas evidenciam o modo como as políticas, programas e ações estão sendo reconfigurados, destacadamente a gestão universitária, o

financiamento, a avaliação, a produção do conhecimento e o trabalho acadêmico. De igual modo, tudo isso implica mudanças significativas na natureza e no caráter da universidade pública. É preciso que isso seja questionado e que se reflita sobre isso: qual regulação interessa? Qual Estado se faz imprescindível? Qual qualidade da educação superior interessa ao conjunto da sociedade brasileira? Qual o modelo de expansão e de inclusão social é preciso implementar para corrigir as desigualdades históricas que marcam o Brasil? Estamos compreendendo a educação superior como um bem público ou um bem de mérito, na lógica dos dons, talentos e capacidades naturais? A expansão da educação superior deverá ter parâmetros de qualidade e ser planejada ou ser autorregulada simplesmente pelo mercado? Quais são as estratégias e condições necessárias para a expansão da educação superior pública? Qual modelo de regulação, supervisão e avaliação da graduação, da pós-graduação e da produção do conhecimento deve pautar os sistemas de avaliação e as agências e instituições de fomento no país? Esse conjunto de questões nos levam a refletir sobre o modelo de regulação atual da educação superior e, ao mesmo tempo, sobre as necessárias políticas *democráticas em tempos de resistência*.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, João F.; CATTANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, p. 783, 2016.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, João F. Internacionalização da educação superior e avaliação da qualidade da pós-graduação: riscos e perspectivas no Brasil e no Reino Unido. *Eccos Revista Científica* (online), v. 51, p. 1-24, 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 183-202.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 91-135.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-1992)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 de abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.756, de 11 de abril de 2019. Institui o portal único "gov.br" e dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do Governo federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.725, de 12 de março de 2019. Extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar. 2019 (e retificado em 14.3.2019).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95/2016. 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. *Emenda Constitucional nº 103*, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação superior 2019*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 22 dez.2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW\\_1/document/id/6974122](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW_1/document/id/6974122). Acesso em: 22 dez. 2020.

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, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 ago. 2017.

BRASIL. Lei 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade?* Universidade Estadual de Campinas. 2011. 449p. Tese (Doutorado), Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

COSTA, A. F. C. E.; GOMES, D. F.; OLIVEIRA, João F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. *Revelli - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 12, p. 1-21, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.151-204.

FARIAS, M. S.; OLIVEIRA, João F.; LORENTE, L. Internacionalização da educação superior: tensões, cenários e estratégias nos casos Brasil e Espanha. *Revista Lusófona de Educação*, v. 49, p. 147-161, 2020.

FERREIRA, Suely. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. 305p. (Tese), Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da UFG, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João F.; MORAES, Karine Nunes. As políticas de inclusão na expansão da educação superior no contexto dos planos nacionais de educação: avanços e limites. In: Alda Maria Duarte Araújo Castro; Antônio Cabral Neto; Guilherme Mendes Tomaz dos Santos. (Org.). *Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 1-18.

GOMES, Alfredo M.; MORAES, Karine N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

MACIEL, C. E.; OLIVEIRA, João F.; LIMA, T. S. O direito à educação superior no Brasil: políticas de acesso e permanência em questão. In: Regina Tereza Cestari de Oliveira (Org.). *Educação e Democracia: políticas e direitos sociais*. 1 ed. Cuiabá, MT: Editora Oeste, v. 1, p. 77-96, 2019.

MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, João F. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. *Acta Scientiarum. Education* (Online), v. 40, p. 37669, 2018.

MOREIRA, C. R. B. S.; OLIVEIRA, João F. Apresentação: o futuro da educação superior diante da conjuntura. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, p. 1-10, janeiro de 2020.

OLIVEIRA, João F. de; AMARAL, Nelson Cardoso. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. *Universidades*, v. 71, p. 11-32, 2020.

OLIVEIRA, João F. de. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), v. 13, p. 853-872, 2019.

OLIVEIRA, João F. de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da*

Universidade Federal de Goiás. 2000. 190f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João F. de; AZEVEDO, M. L. N. Programas de pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. *Inter-Ação* (UFG. Online), v. 45, p. 599-620, 2020.

OLIVEIRA, João F. de; CARVALHO, R. R. S. As metas do Plano Nacional de educação - PNE (2014-2024) para a educação superior brasileira: As tensões e os desafios da expansão com qualidade. In: ROCHA, Monica Aparecida da; Santuário, Armando Alcântara (Org.). *Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento: desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México*. 1 ed. Palmas: Eduft, 2019, v. 1, p. 79-98.

OLIVEIRA, João F. de; LIMA, D. C. B. P. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: tendências e desafios no contexto do PNE. In: OLIVEIRA João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. (Orgs.). *Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências*. 1 ed. Brasília: Editora Anpae, 2019, v. 1, p. 16-22.

OLIVEIRA, João F.; LIMA, D. C. B. P. Pós-graduação e educação à distância: novos fins, natureza e modus operandi em construção. *Educação Superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempo de crise*. 1 ed. Lisboa: ED Educa, 2018, v. 1, p. 215-244.

TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Org. e introd. Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 50, n. 111, jul./set. 1968. p. 21-82.

## CAPÍTULO II

---

# A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO E O PAPEL DA EAD

Mirza Seabra Toschi<sup>1</sup>

“Onde a vida depende das trevas, trazer a luz é um perigo mortal” (IHERING, 1979)

**D**esejo iniciar referindo-me à publicação da juíza federal Raquel Domingues do Amaral, em 29.05.2017, sobre as conquistas dos direitos. Com o título “Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?” diz ela:

Sentem o seu cheiro? Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos de batalha, queimada em fogueiras! Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados vertidos em linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho! Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas chamas das fogueiras! Ouço o grito enlouquecido dos empalados. Deparo-me com crianças famintas, enrijecidas por invernos rigorosos, falecidas às portas das fábricas com os estômagos vazios! Sufoco-me nas chaminés dos Campos de concentração, expelindo cinzas humanas! Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros. Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas. Os direitos são feitos de fluido vital! Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade, gastou-se séculos e milhares de vidas foram tragadas, foram moídas na máquina

---

<sup>1</sup> Professora doutora em Educação pela Unimep/SP. É aposentada da UFG e da UEG.

de se fazer direitos, a revolução! Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos parlamentos e tribunais? Engana-te! O direito é feito com a carne do povo! Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas ... Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos mortais de todos aqueles que morreram para se converterem em direitos! Quando se concretiza um direito, meus jovens, eterniza-se essas milhares vidas! Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa própria existência! O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisseia terrena teve algum significado!”

A autora da epígrafe, juíza Raquel Amaral, refere-se ao direito em geral como resultado de lutas de muitas gerações e de que a perda de um direito significa perda de muitas vidas que lutaram por ele. Nesse texto refletirei sobre o direito à educação, e da educação superior, em específico.

Em tempos de insegurança jurídica, em meio ao desgaste imposto a servidores públicos e professores, em anos de esgarçamento dos direitos e garantias individuais, em face aos inúmeros e constantes descasos com as políticas educacionais, falar em direitos à educação soa estranho para os detentores do poder golpista, mesmo o direito à educação fazendo parte do conjunto dos direitos sociais, expressos na Constituição Federal de 1988, e “dado seu impacto na formação da cidadania e da própria nacionalidade” (RANIERI, 2017, p. 2). Conforme Ranieri (2017), o direito à educação apresenta-se como um direito fundamental, subjetivo, e também direito econômico, social e cultural, e diferentemente da liberdade ou dos direitos políticos, o direito à educação só se realiza com a intervenção do Estado. É direito fundamental porque está consagrado na Constituição Federal (CF) de 1988 e ocupa cerca de 30 artigos na carta magna (RANIERI, 2017).

A educação aparece como direito de todos desde a Constituição Federal de 1934, a pioneira em reconhecer esse direito.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Note-se que a família vinha antes do Poder Público, sendo aquela o principal agente da educação (CEZNE, 2006). Na Constituição de 1988, a educação aparece como dever do Estado e da família, alterando a prioridade de responsabilidade.

Esse direito foi repetido nas constituições de 1946 (art. 166) "Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana".

Mas, é na CF de 1967 (art. 176), que a educação aparece como dever do Estado,

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bôlsas de estudos.

e é reafirmada na emenda Constitucional de 1969, art. 176:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e **dever do Estado**, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bôlsas de estudos.

No entanto, não basta apenas ter esse direito previsto em lei, numa normativa abstrata, dado a necessidade de existir instrumentos jurídicos que obriguem o Estado a concretizar o direito.

Na Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, no art. 205 tem-se, de forma efetiva, a obrigatoriedade da atuação do Estado, que deverá fornecer a educação de maneira gratuita nos estabelecimentos oficiais, e ampliar esse direito com a colaboração da sociedade.

Art. 205 - A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, destaca-se a ótica da educação como uma função pública essencial, que não pode ser tratada somente como atividade econômica, destaca Cezne (2006), e na qual o Estado tem ainda um papel primordial, normatizando e prestando diretamente a formação. A educação seria um dos direitos, de interesse público, que visam à implementação de outros direitos sociais, mas que não são de titularidade estatal exclusiva, uma vez que pode ser ofertada por instituições particulares, mesmo que sob a concessão do Estado.

O Estado, mesmo não tendo a responsabilidade total pela oferta do ensino superior, deveria assumir suas responsabilidades e regular essas atividades. E continua Cezne (2006),

o que se busca é estabelecer uma regulamentação jurídica adequada, a fim de que a colaboração com os entes não-estatais não signifique falta de controle e irresponsabilidade do Estado na prestação dos serviços, que não são propriamente atividades econômicas, mas visam a implementação de relevantes direitos sociais, a exemplo da educação (CEZNE, 2006, p. 11).

Oliveira (1999) assinala que o direito à educação, mesmo a básica, encontra muitas dificuldades para ser efetivo. Dificuldades que vão desde a garantia da sua efetivação, como também de uso da legislação para restabelecer o direito.

O recurso ao Sistema de Justiça com vistas a garantir e restabelecer o Direito à Educação tem sido utilizado de maneira significativa, mesmo que não de forma generalizada (OLIVEIRA, 1999, p. 16).

É inovador na CF de 1988, a educação como direito de todos (art. 6º) e a existência de mecanismos capazes de garantir no direito à educação, tais como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública, confirma Oliveira (1999, p. 61). Em sua tese de doutorado, Oliveira estuda exemplos concretos de “os mecanismos introduzidos para a sua efetivação e a intervenção do Sistema de Justiça (Poder Judiciário, Promotoria de Justiça, Defensoria Pública) neste mister para reestabelecer tal Direito quando negado pela ação ou omissão do Poder Público”.

No levantamento que fez, o autor encontrou ações para conquista de vaga, falta de vagas, superlotação das salas de aula, determinação de intervenção federal devido à greve de professores que colocava em risco o direito das crianças, cobrança ilegal de anuidade/mensalidade em escola pública, matrícula fora da idade ideal, retenção de documentos de estudantes de escola particular por falta de pagamento de mensalidade, ações junto aos pais para evitar a evasão e as faltas dos estudantes.

Semelhante à análise de Oliveira, Ranieri (2017) observa que, a partir de 2015, houve alteração no objeto das ações que chegam ao Supremo Tribunal Federal, as quais passam a receber ações sobre os direitos na educação, e “não mais em problemas de acesso e expansão do direito à educação, predominantes na primeira década dos anos 2000” (p. 142), conclui. Cita como exemplos a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) sobre compromisso assumido pelo Brasil com a Santa Sé, em 2008, para oferta de ensino religioso em escolas públicas; e o Recurso Extraordinário (RE) que se refere ao ensino domiciliar.

Para a mesma autora, a temática da educação no Supremo era marginal antes da CF de 1988. De 1988 até 2013 foram protocolados no STF cerca de quatro mil processos relativos a demandas educacionais, em geral relativas às mensalidades escolares, transferências de militares, reconhecimento de diplomas estrangeiros, etc. Mas, é recente, ou seja, é

a partir de 2015 que as ações pelos interesses coletivos, como o disciplinamento de adoção de ações afirmativas.

Se a educação básica obrigatória convive com essas dificuldades em nosso país, o que se dirá da educação superior, que não se apresenta como oficialmente obrigatória. No próximo item entraremos no tema central que é a educação superior como direito.

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO**

Há poucos dispositivos legais que dizem respeito ao direito à educação superior. Atualmente, portanto, o direito à educação superior na Constituição Federal pode ser considerado como direito fundamental, mas de proteção mais frágil, segundo Cezne (2006, p. 13), cujos instrumentos precisam ainda ser desenvolvidos por meio de estudos teóricos e especialmente da sua aplicação concreta pelos tribunais.

Para a mesma autora, há necessidade de políticas públicas educacionais que visem ampliar o direito à educação superior, como diz o art. 208, inciso V: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, o que é relevante à cidadania e ao desenvolvimento do país. É preciso ampliar o acesso a cursos superiores públicos, sem cobrança de mensalidades, uma vez que são eles que efetivamente asseguram a democratização. O Poder Judiciário poderia colaborar na concretização desse direito e não ser impedimento a ele.

Estamos longe de garantir direito efetivo à educação superior no Brasil. Não alcançamos ainda nem a totalidade de estudantes para a educação básica e o ensino superior não atingiu nem um terço de jovens entre 18 e 24 anos, que é apontada como a idade própria para esse nível de ensino. Para Matos e Chaves (2014, p. 6), "a educação seria a parte essencial da estrutura dos direitos, pois, sem ela, os outros direitos não seriam possíveis. Todavia, como se confere o direito à educação com igualdade?", ou seja, como possibilidade para todos.

Dados do número de matrículas no ensino superior dão conta de que a maioria delas (75,3%) está nas instituições particulares, ou seja, para cada aluno matriculado na rede pública, há 2,5 alunos na rede particular.

O número de ingressos no ensino superior presencial apresentou queda em 2016, mas o número de concluintes de cursos de graduação, no mesmo ano, teve 2,4% de aumento em relação a 2015. Inversamente, na educação a distância, embora essa modalidade tenha apresentado aumento no número de ingressantes, diminuiu em 1,3% o número de concluintes.

Verifica-se, assim, que ainda é tímido o atendimento de jovens no ensino superior, especialmente, em instituições públicas. Apesar da expansão verificada com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a partir de 2003, em 2012, mais de setenta por cento dos matriculados em cursos de graduação de instituições particulares e menos de trinta por cento estavam em instituições públicas, como as federais (15,2%), estaduais (8,8%) e municipais (2,6%). Vale lembrar que muitos cursos superiores municipais são de fundações municipais<sup>2</sup>, como Goiás, que cobram mensalidades.

---

<sup>2</sup> As fundações municipais existentes à época da Constituição Federal de 1988 podem cobrar mensalidades, que são tão caras quanto as particulares, o que configura um sistema híbrido, que tem caráter público, mas cobra mensalidades como nas escolas particulares. "Existem no País, segundo o Ministério da Educação (MEC), 61 faculdades e universidades municipais. Dessas, somente 3 não exigem pagamento de mensalidade. As 58 restantes cobram, mas a maioria (43) tem respaldo legal para isso. A Constituição, elaborada em 1988, diz que as faculdades municipais que cobravam mensalidades até aquele ano manteriam esse direito. Mas as criadas depois disso, não." (Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1273343-5598,00-FACULDADES+PUBLICAS+MUNICIPAIS+COBRAM+MENSALIDADE.html>). A Carta Magna em seu art. 242 excepcionou o princípio da gratuidade do ensino público, dispondo que: "O princípio do artigo 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos". Aplica-se tão-somente às instituições de ensino oficiais criadas por lei estadual ou municipal que se mantinham preponderantemente com recursos de origem não-pública por ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1988. Há no sistema público de ensino superior de Goiás, quatro fundações municipais que cobram mensalidades, como as de Rio Verde, Goiatuba, Anicuns e Mineiros. A Universidade Estadual de Goiás,

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001) tinha como meta prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Isso não aconteceu e, em 2014, o novo PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) incluiu, em sua meta 12, a intenção de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. A previsão é de que novamente, a meta não será atingida, uma vez que o número de matrículas em curso superior no Brasil está praticamente estagnado, em especial, nos cursos presenciais. A partir de dados de 2015, apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão na educação superior. A meta do PNE (Plano Nacional de Educação) é chegar a 33% em 2024.

Em 2016 aumentou o número de matrículas em cursos superiores a distância, que apresentam mensalidades mais baratas, comprovando que isso pode ser reflexo da crise financeira que o país está vivenciando.

Causou preocupação a autorização em abril de 2018, de abertura de 7.700 polos para cursos a distância, praticamente dobrando o existente à época. As universidades que encabeçavam a lista de autorizações pertencem a grandes grupos privados como Unip, Uninter e Kroton (Folha de S. Paulo, 2018). Veja-se quadro com os números de polos (Folha de S. Paulo, 2018).

**Quadro 1 - Polos autorizados**

<b>Faculdades com mais polos autorizados com a nova regra</b>	
Centro Universitário Facvest	355
Unip	266
Escola Superior Aberta do Brasil	259
Centro Universitário de Jaguariúna	252
Universidade de Guarulhos (Ser Educacional)	224
<b>Instituições com mais polos autorizados</b>	

---

presente em 42 municípios do estado, não cobra mensalidades em nenhum dos seus cursos.

Uninter	1.183
Unip	990
Pitágoras Unopar (Kroton)	865
Anhanguera (Kroton)	592
Fonte: FSP, 2018	

Embora o número de polos tenha aumentado nas três principais empresas do setor, Estácio, Ser, Kroton, entre 2017 e 2019, de duas a três vezes mais, o número de alunos em cursos presenciais caiu nessas empresas e os de educação a distância ou diminuíram ou tiveram crescimento muito discreto, muito pequeno mesmo, como se verifica no quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** - Principais empresas do setor

Principais empresas do setor	ESTÁCIO		SER		KROTON	
	2017	2019	2017	2019	2017	2019
POLOS	228	635	15	246	910	1410
ALUNOS EaD (em milhares)	134	189	8	22	545	537
ALUNOS PRESENCIAIS (em milhares)	351	292	140	128	433	379

Em apenas dois anos, 2016 a 2018, os polos para EaD mais do que dobraram, triplicaram! Saiu de um total de 5.134 para 15.452, tendo um crescimento exacerbado na rede privada, que em 2016 tinha 3.868 polos e em 2018 tinha 13.320 polos. Os polos na rede privada aumentaram quase quatro vezes!

A modalidade a distância tem sido vista também como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior e também uma maneira de atualizar-se profissionalmente com baixo investimento financeiro<sup>3</sup>. Não se

<sup>3</sup> Na UNIP, a mensalidade fica em torno de R\$ 60,00 a primeira mensalidade e as demais no valor de R\$150,00.

([http://www.unip.br/ead/processoseletivo/?utm\\_source=bing&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=%5BTW%5D%20Faculdade%20-%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-%20Universidade%20-%20Ensino%20Superior%20](http://www.unip.br/ead/processoseletivo/?utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=%5BTW%5D%20Faculdade%20-%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-%20Universidade%20-%20Ensino%20Superior%20))

pode dizer em baixo investimento de tempo, pois essa modalidade requer esforço concentrado e disciplinado do estudante, uma vez que não terá professores estimulando-o diariamente numa relação presencial, face a face.

O Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, facilitou a implantação de cursos superiores a distância dificultando a luta por educação a distância de qualidade. O decreto, no seu art. 12, credencia automaticamente as instituições públicas para oferta de cursos a distância. Diz o art. 12:

As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Esse movimento evidencia de que, apesar de o direito à educação ser dever do Estado (art. 205 da CF de 1988), e de o art. 208, reafirmar que esse dever do Estado se efetiva pela garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística (inciso V), não é isso que tem ocorrido. Passaram-se 17 anos do primeiro PNE, o de 2001, ainda não atingimos a meta de ter um terço dos jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior.

Ações afirmativas como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI<sup>4</sup>) e Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>5</sup>) podem ampliar direito à educação superior. Análise de Matos e

---

20EAD&utm\_term=%2Bcurso%20%2Bsuperior%20%2Bdist%C3%A2ncia&utm\_content=Curso%20Superior%20EAD)

<sup>4</sup> A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>).

<sup>5</sup> O Prouni (Programa Universidade Para Todos) é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. A finalidade do projeto

Chaves (2014) dão conta de que ações afirmativas, como o Prouni e Reuni, ao colaborar para acesso ao direito de acesso ao ensino superior, ajudam na construção do Estado de Direito. O FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), destinado a financiar estudantes de ensino superior, embora, à primeira vista, possa parecer ação afirmativa, na verdade, é uma forma de privatização indireta do ensino superior, pois o programa cobre mensalidades em instituições particulares. Além disso, o montante de recursos do FIES, R\$ 30,2 bilhões em 2017, é maior do que o orçamento do MEC para a educação superior, incluindo o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão (R\$ 15 bilhões em 2017). O contingenciamento dos recursos da educação em 2017 atingiu a cifra de R\$ 42,1 bilhões. Ou seja, o uso dos recursos não tem sido generoso para o ensino superior público, o que, efetivamente, garante o direito à educação superior.

Ainda que não seja objetivo dessa reflexão, o sistema de cotas é instrumento de política pública que busca garantir igualdade de oportunidades, o direito à educação superior (BITTAR e ALMEIDA, 2006), muito embora haja controvérsias quanto à sua efetividade (OLIVEIRA, 2004), caso sejam e executadas de forma isolada e inflexível, o que pode, na compreensão de Oliveira (2004) constituir-se em discriminação injustificada.

A própria existência de ações afirmativas para o ensino superior evidencia que não há igualdade de acesso e permanência na educação superior. A existência de políticas de ações afirmativas é o reconhecimento da desigualdade e a aceitação de que o Estado tem de intervir, em pequenas doses, para minimizar os efeitos perversos da desigualdade social. Se houvesse igualdade, essas ações seriam inócuas ou desnecessárias. Essas políticas existem porque existem desigualdades históricas e culturais em nossa sociedade em grupos que têm seus direitos frequentemente violados.

---

é ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda. (<https://querobolsa.com.br/prouni>)

Para se atingir a igualdade necessário se faz reconhecer as desigualdades, agir sobre elas e dar mais aos que têm menos. A lei é o instrumento que pode garantir a igualdade para todos, apesar das desigualdades existentes. Ou seja, a igualdade pressupõe a desigualdade, os que têm menos devem receber mais.

Num país como o Brasil, que não consegue universalizar nem a educação básica, não por falta de recursos para tal, mas sim por vontade política de se manter as desigualdades como forma de manter a dominação, garantir a educação superior é um desafio maior. Como analisa Santos (2018), o colonialismo como modo de dominação não acabou, mas permanece modificado, mas tão violento como no passado.

o colonialismo enquanto modo de dominação (...) é todo o modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam. São populações e corpos que, apesar de todas as declarações universais dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis (SANTOS, 2018, p. 2).

Em que pese tais debates, o FIES e o PROUNI já significam mais de trinta por cento das matrículas nas instituições privadas. A crítica a esses programas inclui a análise de se investir recursos em instituições privadas ao invés de ampliar vagas nas IES públicas. Todavia, apesar da ampliação de matrículas os dados mostram que cerca de sete milhões de estudantes prestam o ENEM, mas, pouco mais de dois milhões é que conseguem ingressar no ensino superior.

### **GRATUIDADE DO ENSINO SUPERIOR – negativa do Banco Mundial**

Num documento de 160 páginas, um estudo encomendado pelo governo brasileiro em 2017 e denominado "Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil", o Banco

Mundial (BM)<sup>6</sup> faz análises consideradas equivocadas pelos especialistas em financiamento educacional brasileiro. A conclusão mais contundente e que mereceu maiores ataques foi a sugestão de fim da gratuidade nas universidades públicas.

O documento do BM, no dizer de Amaral, citado por Avancini (2017, p. 1), apresenta “crassos erros conceituais, inferências sem comprovação, e conclusões absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade”. Destaca que, em nenhum momento, a análise economicista do BM leva em conta a complexidade da sociedade brasileira, que possui uma das maiores desigualdades do mundo. Na análise de Amaral (2017), os economicistas do BM erram ao focar suas análises em receitas tributárias e não em receitas de impostos, e compara as mensalidades das faculdades particulares, que só praticam ensino, com os custos das universidades federais, que fazem pesquisa, têm hospitais universitários, extensão, e também o ensino. Para Verhine (apud Avancini, 2017), isso “não é uma comparação justa. As universidades dedicam-se ao ensino, pesquisa e extensão, ao passo que o segmento privado reúne instituições que atuam predominantemente no ensino de graduação e não se dedicam a pesquisas” (s/p).

No mesmo texto, Avancini observa que Amaral analisou que a proposta do Banco Mundial não leva em conta estudos sobre o perfil das federais ao dizer que alunos dessas instituições pertencem aos estratos mais altos da sociedade brasileira, e mostrou desconhecer que uma análise de 2014 mostra que “51,4% do total de matriculados nas instituições federais têm renda familiar de até três salários mínimos e que 64% deles estudaram em escolas públicas” (s/p).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

<sup>6</sup> Leia mais: <https://oglobo.globo.com/economia/banco-mundial-recomenda-fim-da-gratuidade-nas-universidade-s-publicas-22092715#ixzz5Bks9AIdH>.

Ao concluir tal reflexão sobre o direito à educação superior e a educação a distância, retoma-se o sentido grave do que é um direito. Direitos são conquistas de muitas lutas, de muito tempo, de muita história, e que a perda de direitos, percebidos desde o golpe de 2016, coloca em risco a conquista da cidadania, a integração social, da democracia e do desenvolvimento pessoal e do país.

Como foi dito anteriormente, o direito à educação é estruturante dos demais direitos, visto a educação ser meio de formação da cidadania, de se reconhecer como ser de direitos, de ser pessoa que compreende melhor o mundo e a sociedade a que pertence.

O jurista alemão Ihering (1809) dizia que a ideia do direito encerra uma antítese que é a luta e a paz. A paz é o fim do direito e a luta é o meio de obtê-lo. O direito como luta contra a injustiça. Essa luta é eterna, pois tem de precaver-se contra os ataques da injustiça. A luta não é estranha ao direito, mas parte integrante de sua natureza. A luta pelo direito é uma luta pessoal e da sociedade.

O direito à educação é o dever do Estado, em todos os seus níveis, é direito fundamental, muito embora não atinja o atendimento em nível superior.

As matrículas em nível superior acontecem majoritariamente em escolas particulares, mas o crescimento foi desacelerado nos últimos anos e apresenta queda nos cursos tecnológicos.

A educação a distância no ensino superior, que poderia exercer papel central na democratização desse nível de ensino, representa um percentual próximo de vinte por cento (18,6%) e, com as políticas recentes de diminuir as exigências e a facilitação de abertura de polos e de credenciamento para oferta dessa modalidade de ensino, coloca em risco a qualidade que se espera de um curso superior, que é um curso de fronteira das profissões, que prepara os profissionais que a sociedade necessita.

Os desafios são muitos e a luta pela qualidade do ensino, tal como é a luta pelo direito, não pode arrefecer. Aos desafios incluem-se desde o reconhecimento do direito, avaliação da qualidade, bons materiais, professores bem formados e formação continuada aos egressos.

Num país com vastas necessidades como o Brasil, mas também num país que vive anos de desmonte da educação e da própria República, com disparidades e conflitos entre os três poderes da República, as perspectivas não são das melhores para a educação pública, mas são benfazejas para o ensino privado. Mesmo o que está ruim pode piorar e, assim, os educadores que defendem a escola pública, que defendem o ensino superior de qualidade terão muito a fazer nos anos vindouros. A pandemia ampliou essa luta pois, mais uma vez, o setor privado sai ganhando e a educação a distância, como modalidade de educação, foi dizimada em seu conceito e sentido de democratizar o acesso à educação, pois não há acesso igualitário e democrático à banda larga e equipamentos de qualidade, base material para a EaD e para o ensino híbrido.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. *Uma análise do documento "Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil"*.

Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>. Capturado em março de 2018. E também em:

<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>.

AMARAL, Raquel Domingues do. *Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?* Disponível em: [https://\\_www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/](https://_www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/).

Acesso em: 29 maio 2017.

AVANCINI, Marta. Relatório do Banco Mundial distorce dados e ignora a realidade do país, alertam especialistas. *Jornal da Unicamp, versão web*.

Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/30/relatorio-do-banco-mundial-distorce-dados-e-ignora-realidade-do-pais-alertam>.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo* – uma análise da eficiência e equidade do ensino público no Brasil. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 141-159, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf>.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL, 1969. *Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Novo PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da LDB de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03).

BRASIL. Inep. *Censo da educação básica, 2017*. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>.

BRASIL. *Censo da educação superior, 2016*. Disponível em: [download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/.../2016/notas\\_sobre\\_o\\_cen...](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/.../2016/notas_sobre_o_cen...)

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. Edição: 2006. vol. 31. n. 01. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532>. Acesso em: fev. de 2018.

FOLHA DE S. PAULO. MEC autoriza a criação de 7.700 polos de ensino a distância com nova regra. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/mercadoaberto/2018/04/mec-autoriza-a-criacao-de-7700-polos-de-ensino-a-distancia-com-nova-regra.shtml>. E também no Estadão: [educacao.estadao.com.br/.../geral, polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-m...](http://educacao.estadao.com.br/.../geral, polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-m...)

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo Direito*. Editora Martin Claret. Organizado por Bassalo. Prefácio de Clóvis Bevilacqua, 1809. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Rudolf-Ihering-A-Luta-pelo-Direito>. Capturado em março de 2016.

MATOS, Andityas S. de M. Costa; CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A educação como direito fundamental: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e a crise nos cursos de Direito. *R. Fac. Dir. UFG*, v. 38, n. 1, p. 142-174, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/download/16338/18264>. Acesso em fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun./jul./ago., 1999. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>. Acesso em: jan. de 2018.

OLIVEIRA, Pedro Alves de. *O direito à educação e o sistema de cotas: perspectivas do direito comparado*. 2004. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1082.pdf>

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O regime jurídico do direito à educação na Constituição Brasileira de 1988. Disponível em:

nupps.usp.br/downloads/artigos/ninaranieri/jurisstf.pdf Acesso em: jan. de 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. *Pro-Posições*, v. 28, n. 2 (83), p. 141-171, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0141.pdf>.

ROCHA, Carlos Frederico. *Ensino Superior: Banco Mundial e seus problemas com os dados*. Disponível em: [plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo\\_04.pdf](http://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Artigo_04.pdf). Acesso em: fev. de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O colonialismo e o século XXI*. 02.04.2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/autores/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>.

SEMESP, SP. *Evolução dos polos de EaD*. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/mapa-10-br-evolucao-de-polos-ead.png>

## CAPÍTULO III

---

# AVANÇOS E DESAFIOS DA/PARA EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

**Carina Elisabeth Maciel<sup>1</sup>**  
**Mauro Cunha Júnior<sup>2</sup>**

**E**ste texto<sup>3</sup> tem como objeto a educação superior, sendo seu objetivo salientar os avanços e desafios da/para expansão desse nível de educação no Brasil. Cumpre lembrar que a educação superior expressa o contexto social, organização política e econômica de cada época e, historicamente falando, ainda engatinha em seu desenvolvimento no país se comparada às primeiras instituições desse nível de educação espalhadas pelo mundo<sup>4</sup>.

Conforme Sampaio (1991), até 1900, existiam 24 escolas de educação superior criadas no país. Em 1930 chegou a 86, alcançando ao final de 1968 o quantitativo de 375 escolas, um aumento de 336,0%. Em relação ao número de alunos matriculados, a autora ressalta que em 1940

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: carina22em@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: mauro.junior6@hotmail.com.

<sup>3</sup> Este texto é uma versão ampliada do texto apresentado na Mesa redonda 1 "Educação Superior: Políticas, Gestão e novas formas de Regulação" do XI Seminário Regional ANPAE Centro-Oeste: Políticas Educacionais Democráticas em Tempos de Resistência, em 2020.

<sup>4</sup> Sampaio (1991, p. 1) destaca que "O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias".

chegava a 27 mil; em 1960, o Brasil apresentava cerca de 93 mil matrículas em nível superior. Dez anos depois, esse número cresce para 425 mil (1970); no final do período chega a aproximadamente 1,3 milhões (1980), ou seja, a expansão da educação superior é uma constante, e a forma como ela é realizada é um dos aspectos de destaque deste texto.

Cabe frisar que a maior parte dessa expansão se deu pela iniciativa privada. Como menciona Zago (2006, p. 228) “A universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado [...]”. Vale lembrar que a Reforma de 1968<sup>5</sup>

[...] tinha como propósito pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica. Entre os efeitos dessa reforma encontra-se a expansão do ensino superior privado, de caráter empresarial (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 12).

Além do crescente desequilíbrio em prol do setor privado, cada vez mais dominado pelo segmento empresarial lucrativo, Sampaio (1991) relata alguns elementos que marcaram o processo de desenvolvimento da educação superior no período decorrente e que denominamos de Reforma Universitária. A esse respeito, citem-se as desigualdades regionais na oferta de educação superior, concentradas, sobretudo, no eixo Sul-Sudeste do país; o aumento de novas carreiras, em grande medida, nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes e a baixa porcentagem de pessoas em idade ideal (18 a 24 anos) cursando o nível superior.

Adentrando os anos 1990, o quadro de privatização da educação superior no Brasil se acentua ainda mais, principalmente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com as reformas neoliberais. A

---

<sup>5</sup> A Reforma Universitária de 1968 foi implantada por meio da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro. Entre as alterações mais importantes, Sampaio (1991) relata que a Reforma de 1968: a) aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; b) implantou o sistema de institutos básicos; c) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; d) decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; e) 5) estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.

título de exemplo, menciona-se o Art. 45<sup>6</sup> da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que implantou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que previa a possibilidade de a educação superior ser ministrada em IES públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996).

Em vista dessa exposição inicial, examinam-se a seguir os avanços e desafios da/para expansão da educação superior a partir dos anos 2000. Para tanto, inicialmente, são apresentadas as principais políticas de expansão da educação superior no Brasil. Em um segundo momento, salientam-se os desafios dessa expansão frente a mudanças no perfil dos estudantes e o aumento da evasão na graduação.

## **POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000**

No período de 2003 a 2020, observam-se alterações no movimento de expansão, sendo este determinado pelo crivo das políticas de “inclusão” do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), que elaborou os Planos Plurianuais dos anos 2003 até o ano de 2011.

O discurso da inclusão emerge e constitui-se do conjunto das condições materiais, das relações sociais e da correlação de forças de diferentes embates que o produziram (MACIEL, 2020). O conceito de inclusão adotado neste texto é o de minimização de fraturas em um sistema capitalista, onde o lucro é o objetivo máximo e a manutenção do sistema deve se dar a qualquer custo. Esse movimento (de inclusão) é desenvolvido no sentido de atender a necessidades pontuais, mas sem perder a lógica que o determina: o lucro.

---

<sup>6</sup> “Esse dispositivo foi regulamentado pelo Decreto n.º 2.207/1997, que estabeleceu categorias de organização acadêmica para as instituições de Educação Superior. Após sucessivas revogações, o Decreto de n.º 5.773/2006, o último que regulamenta essas instituições, manteve a possibilidade de organização acadêmica em faculdade, centro universitário e universidade para as instituições de Educação Superior” (SILVA; REAL, 2011, p. 147).

No que concerne às políticas em educação, a perspectiva inclusiva determinou o desenvolvimento de ações para grupos específicos, sem abdicar dos princípios neoliberais e sem alterar a condição basilar que estabelece a manutenção das desigualdades. O tensionamento e os consensos que se materializaram por meio de documentos aconteceram via movimentos sociais e interesses disputados entre a classe hegemônica e a classe trabalhadora, tendo essa última a esperança de poucos avanços na garantia de seus direitos básicos, entre eles a educação superior.

O discurso de inclusão é profundamente ideológico, na medida em que, ao se erigir e efetivar, “legitima novas desigualdades, uma vez que a estrutura social permanece a mesma e leva os sujeitos a assumirem para si a responsabilidade pela sua situação social” (MACIEL, 2020, p. 24). Essa condição, em consonância com os princípios neoliberais, promove a culpabilização individual pelo não acesso à educação. Nessa perspectiva, vale enfatizar uma das características do caráter ideológico do discurso de inclusão que se traduz por seu efeito apaziguador das relações sociais e minimizador aparente dos conflitos entre as classes. Essa condição gera terreno fértil para a falta de coletividade e para os desmontes identificados a partir do ano de 2016, como a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que implantou o Novo Regime Fiscal no país<sup>7</sup> (BRASIL, 2016).

As políticas desenvolvidas nos anos de 2003 a 2016 têm como característica principal a expansão da educação superior pública por meio da ampliação do acesso e da permanência, utilizando políticas afirmativas para ampliação do acesso à educação superior pública também para

---

<sup>7</sup> Este Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União vigorará por vinte exercícios financeiros. Para cada exercício, ficam estabelecidos limites individualizados para as despesas primárias do Poder Executivo; do Poder Judiciário; do Poder Legislativo; do Ministério Público da União (MPU) e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e da Defensoria Pública da União (DPU) (BRASIL, 2016). Como esclarece Amaral (2016, p. 655), despesas primárias “[...] são todas aquelas despesas realizadas pela União, excluindo-se as relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (JEAD). Ou seja, são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.)”.

grupos específicos, além de manter o financiamento às IES privadas por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) .

Como exemplo dos programas para expansão da educação superior pública, menciona-se o programa de Expansão fase I (*Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil*) instituído pelo Governo Federal em 2003, com forte caráter de interiorização das universidades federais, proporcionando a expansão do número de *campi* e municípios atendidos. Conforme relata Silva e Martins (2014), essa ação tinha como estratégia diminuir a desigualdade regional na oferta da educação superior no país, por meio da construção e consolidação de novos *campi* ou desmembramento de uma universidade federal em outra.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, com objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Sua meta global era a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Além disso, o programa tinha como diretrizes: 1. redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitassem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; 3. revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; 4. diversificação das modalidades de

graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; 5. ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e 6. articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007). Frente às diretrizes desse programa,

Nos cinco anos de REUNI, 2.012 novos cursos foram ofertados, bem como foram criadas 100.067 vagas para ingresso em cursos de graduação presenciais. Com relação ao número de docentes, em âmbito nacional, o período registrou um crescimento de 26,2% com relação ao ano de 2007, garantindo a contratação de 14.807 docentes. O quadro de funcionários técnico-administrativos recebeu 9.563 novas contratações, um crescimento pequeno (10,7%) se se considera que a expansão tenha imposto novas demandas às instituições, fato que exigiria um número de técnicos maior, com vistas ao seu bom funcionamento (MARTINS, 2019, p. 70-71).

Outro aspecto que caracterizou a expansão pública na educação superior foram os cursos de Educação a Distância (EaD), via Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa esse implantado pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, que previa a abertura de cursos destinados a profissionais que atuavam na educação básica e que interiorizou a oferta desse nível de educação por meio de polos em municípios onde não existiam *campi* de IES públicas.

Essa ação visava atender estudantes trabalhadores e que residiam em localidades, até então, sem oportunidades de estudo em IES públicas. A ampliação da oferta EaD foi importante no sentido da ampliação do acesso, mas a permanência era e continua sendo um dos principais desafios da educação superior, seja ela de caráter público ou privado, presencial ou a distância.

Outra política direcionada para a ampliação da educação superior pública foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituída pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os IF consistem em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino,

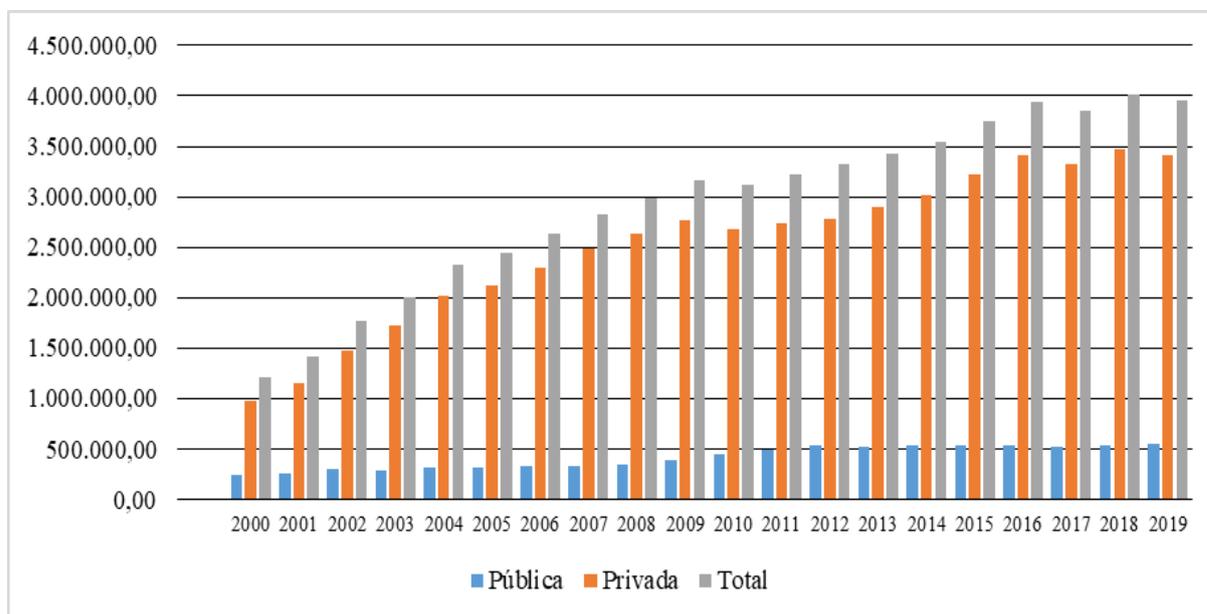
com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas distintas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Conforme destacado anteriormente, a expansão da educação superior no Brasil se deu também pela iniciativa privada. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foram dois programas que inflaram o acesso à educação superior privada sentido *stricto*, diferente do movimento desencadeado nas IES comunitárias e confessionais, que já tinham outros programas de acesso e permanência. Assim, é importante destacar a diferença entre as IES privadas, distinguindo a qualidade histórica de instituições confessionais e comunitárias no desenvolvimento da educação superior nacional, do papel representado pelas Instituições privadas com fins lucrativos.

Em vista do que foi salientado, nota-se que as medidas políticas adotadas a partir dos anos 2000 elevaram significativamente o quantitativo de vagas novas e de alunos matriculados na educação superior presencial no Brasil, como indicam dados compilados pelo Censo da Educação Superior, entre os anos de 2000 e 2019.

Conforme ilustrado no Gráfico 1, o número de vagas novas saiu de 1.216.287, em 2000, para 3.960.531, em 2019, um aumento de 225,6%. Na educação superior pública houve um crescimento de 123,4%, de 245.632 saltou para 548.625. Já na iniciativa privada, essa elevação chegou a 251,5%, de 970.655 foi para 3.411.906.

**Gráfico 1** - Quantitativo de vagas novas na educação superior no Brasil – 2000 a 2019

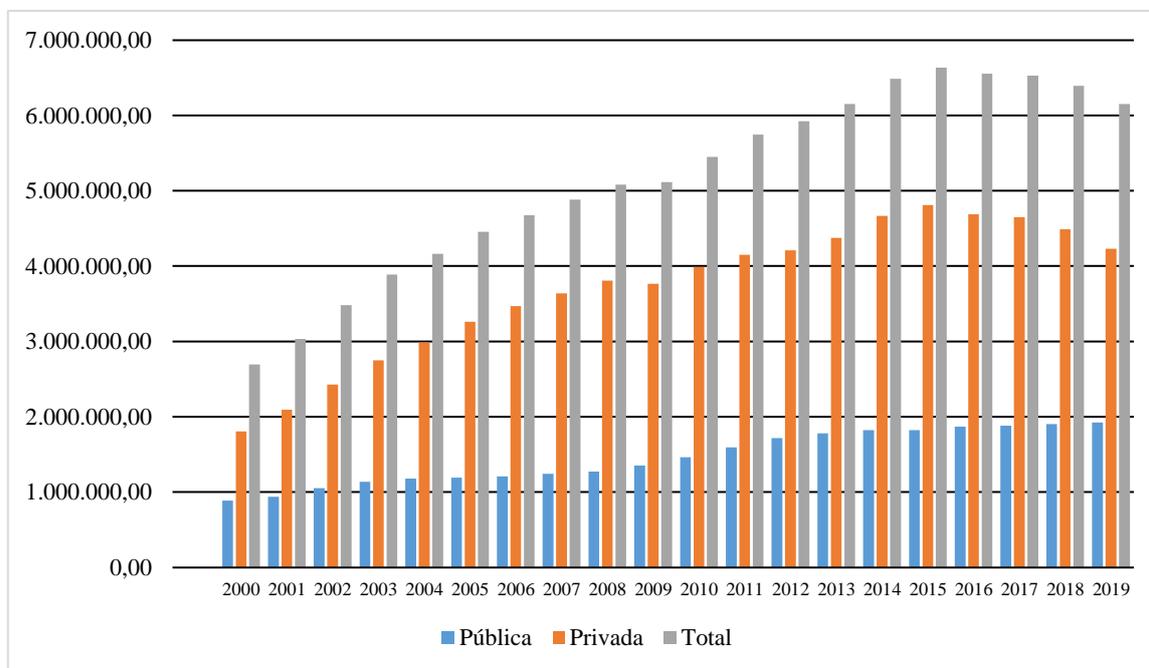


Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2001-2020).

O aumento de vagas na educação superior não expressa o acesso, se tomarmos esse conceito em acordo com Veloso e Maciel (2015). Para as autoras, acesso é um conceito que envolve o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos em que essas vagas são oferecidas. Mesmo com a ampliação das vagas, o número de matriculados apresenta outro desdobramento. Nos documentos que normatizam a educação superior, nem sempre é esse (acesso como ingresso, permanência e conclusão) o conceito identificado, o que se observa é que acesso é usado como sinônimo de ingresso, dando visibilidade ao uso de dois termos: acesso e permanência.

O Gráfico 2 ressalta o número de matriculados na educação superior, de 2000 a 2019.

**Gráfico 2** - Quantitativo de matriculados na educação superior no Brasil – 2000 a 2019



Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2001-2020).

O quantitativo de estudantes matriculados na educação superior presencial aumentou 128,4%, de 2.694.245, em 2000, saltou para 6.153.560, em 2019. Na educação superior pública esse crescimento correspondeu a 116,7%, de 887.026 para 1.922.489. No que concerne ao setor privado, ele teve uma elevação de 134,1%, de 1.807.219 foi para 4.231.071, entre 2000 a 2019.

De maneira geral, mesmo com esse aumento, após o ano de 2015 é possível identificar uma diminuição de alunos matriculados, enquanto o número de vagas novas apresenta variações, aumento nos anos de 2016 e 2018 e queda nos anos de 2017 e 2019 (CUNHA JR., 2021).

Cabe ressaltar que a expansão desse nível de educação impôs importantes desafios, como a mudança no perfil dos estudantes das Universidades Federais, aliado ao expressivo aumento da evasão, comentados no item a seguir.

## DESAFIOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A MUDANÇA NO PERFIL DOS ESTUDANTES E O AUMENTO DA EVASÃO

A expansão da educação superior apresentou aumento de vagas, mas esse montante não se expressou da mesma forma na permanência e conclusão dos estudantes na graduação. Mesmo com essa constatação, é necessário destacar a importância da ampliação de vagas e da diversificação realizada nos processos seletivos, principalmente como o Sisu e por meio da Política de Cotas, aprovada em Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que preconiza a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, cujo principal recorte é o ensino médio realizado em escolas públicas e, somente então, são realizados os recortes de renda per capita, étnico-racial (pretos, pardos e indígenas) e para estudantes com deficiência (a partir de 2016).

Nesse contexto, cumpre salientar que tanto as políticas de expansão implementadas a partir dos anos 2000 (por exemplo, FIES, PROUNI e REUNI), como também as políticas de inclusão e seleção, como a Lei de cotas (Lei 12.711/2012) e a criação do SISU para as IFES, tiveram impacto sobre o perfil socioeconômico do *campus* brasileiro, tanto no setor público quanto no privado. Na análise realizada por Ristoff (2016) acerca do perfil socioeconômico de estudantes em três ciclos completos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>8</sup>, o autor constatou que em relação à renda familiar, a cada edição do Enade decresce no *campus* brasileiro o percentual de alunos das faixas de renda mais altas e aumenta a representação de estudantes mais pobres; no tocante à origem escolar, evidencia-se maior número de estudantes da escola pública na educação superior, embora com impactos diferentes nos diversos cursos; com relação à cor, evidencia-se crescimento de alunos de cor preta, contudo, o aumento de estudantes pardos ainda foi muito incipiente. Infere-se, ainda, a diminuição de alunos com pais que

---

<sup>8</sup> O ENADE foi criado juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

cursaram nível superior e o aumento de alunos da classe trabalhadora.

Conforme a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018* (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 2):

A democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos *campi* das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2003, os estudantes pretos/pardos/indígenas somavam **21,0%** dos ingressantes na educação superior, já **79,0%** destes estudantes eram brancos. Dezesesseis (16) anos depois, em 2019, os estudantes pretos/pardos/indígenas eram **46,0%** dessa população, enquanto os estudantes brancos representam **54,0%** desse total (GRISA; SENKEVICS, 2020).

Concomitantemente à ampliação do acesso à educação superior no Brasil, com o aumento de alunos oriundos do ensino médio público; de pardos e pretos; de alunos de faixas de renda familiar mais pobres, oriundos preferencialmente da classe trabalhadora, acentuou-se a evasão de alunos, o que emerge como uma problemática em meio a essa expansão.

Conforme o trabalho de Silva, Cabral e Pacheco (2016), que analisa os índices de evasão na educação superior brasileira, nos níveis público e privado, entre os anos 2003 e 2013, tomando como base os resumos técnicos do Censo da Educação Superior publicados pelo INEP, a partir da metodologia de acompanhamento de estudantes elaborada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras

(1997)<sup>9</sup>, a taxa de abandono em cursos de graduação entre 2003 a 2013 foi de 55,5%. Na iniciativa privada a taxa de evasão foi mais elevada, em 58,5%<sup>10</sup>, enquanto a esfera pública teve um percentual de 44,2%.

Um estudo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) também se propôs mensurar a evasão em nível nacional utilizando a mesma metodologia estabelecida pela Comissão (1997). Tais resultados foram publicados no jornal eletrônico *O Estado de S. Paulo (Estadão)*, em 20 de fevereiro de 2018<sup>11</sup>. Conforme aponta o trabalho, a taxa de abandono acumulada em cinco anos para os que entraram numa faculdade em 2010 foi de 49,0%. Nas universidades privadas, onde o ensino é pago, a desistência foi de 53,0%; em contrapartida, nas universidades públicas, gratuitas, mas com um processo de entrada bastante seletivo, a taxa de desistência foi de 47,0% nas municipais; 38,0% nas estaduais e 43,0% nas federais. Além disso, os números também mostraram que, nas instituições privadas, 30,0% dos alunos desistem do curso já no segundo ano, enquanto nas instituições públicas a taxa é de 19,0%. Após esse período, o estudo constatou que as taxas de evasão vão diminuindo. No caso específico das IFES, apenas 22,0% dos alunos que se matricularam no primeiro ano, em 2010, conseguiram formar-se em 2014.

Importante destacar a evasão não como sendo somente ligada ao fracasso, mas, talvez, como mudança de curso ou de Instituição. Nogueira (2004) destaca em uma pesquisa que, nos cursos de licenciatura de determinada instituição, os alunos evadidos eram os que tinham melhores

---

<sup>9</sup> A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1997) se propôs a determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, para turmas de geração completa que ingressaram na segunda metade da década de 1980 e formaram-se na primeira metade da década de 1990, nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. A Comissão Especial constitui-se em trabalho pioneiro e inovador para o sistema de educação superior por sua abrangência nacional e pela adoção de um modelo metodológico capaz de dar uniformidade aos processos de coleta e tratamento de dados.

<sup>10</sup> Para Silva Filho *et al.* (2007, p. 646), dado o peso relativo, na educação superior brasileira, das IES privadas, isto é, com “[...] uma predominância quantitativa das instituições privadas, [...] os dados referentes aos alunos das IES privadas afetam de forma decisiva os indicadores globais do ensino superior brasileiro, inclusive a evasão”. A título de ilustração, frisa-se que o quantitativo de vagas presenciais na iniciativa privada, de 1995 a 2018, passou de 432.210 para 3.471.838, um crescimento de 703,3%. Já as matrículas presenciais neste mesmo período, saltaram de 1.059.163, em 1995, para 4.489.690, em 2018, um acréscimo de 323,9%.

<sup>11</sup> Cf. <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-evasao-no-ensino-superior,70002195900>.

notas e cuja origem acadêmica era de cursos preparatórios e de escolas privadas, e não exatamente os que apresentavam notas mais baixas e oriundos de escolas públicas. Essa condição enfatiza a necessidade de maiores estudos sobre esse tema, uma vez que a evasão é determinada por diferentes fatores.

### **CONCLUSÃO/OU O QUE O FUTURO RESERVA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVOS ELEMENTOS PARA O DEBATE**

O período de 2003 a 2020 inaugura um “sistema de massas”<sup>12</sup>, trazendo novos desafios para a escolarização de uma nova geração de jovens. A expansão foi acompanhada por políticas inclusivas que a dirigiu, também, aos segmentos menos privilegiados.

O crescimento do setor privado, cada vez mais empresarial e lucrativo, é o motor de incorporação das novas massas de jovens. Em certo sentido, o poder público transferiu parte dos custos da expansão para as famílias, já que são elas que financiam o setor privado via pagamento de mensalidades.

A crise econômica, os avanços tecnológicos e a pandemia do COVID-19<sup>13</sup> tendem a impulsionar a oferta em prol da Educação a Distância.

---

<sup>12</sup> Gomes e Moraes (2012) analisam o processo de expansão da educação superior no Brasil nas últimas três décadas, com especial atenção para o período que cobre os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) baseando-se na tese defendida por Trow, de que a transição histórica dos sistemas de educação superior tende a seguir três fases nas sociedades avançadas: *sistema de elite* para o *sistema de massa* e deste para o *sistema de acesso universal*. No caso brasileiro, Gomes e Moraes (2012) defendem a assertiva de que o sistema de educação superior encontra-se em processo de transição, na passagem de um sistema de elite para um sistema de massas. A causa irradiadora do processo de transição de uma fase para outra do sistema reside no volume de matrícula. O sistema de massa é definido por atender entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos; enquanto o sistema de elite tende a atender até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos. Cabe mencionar como característica do sistema de massas “A presença mais significativa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias [...]” (GOMES; MORAES, 2012, p. 174).

<sup>13</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. No Brasil, a

Situação ampliada pela necessidade de uso do ensino remoto no contexto da Pandemia. Com relação a essa modalidade de educação (EaD), destaca-se a imensa diferença entre EaD e ensino remoto. A EaD consiste em uma modalidade de educação que tem uma organização diferente do ensino presencial, contando com uma equipe de profissionais que contribuem para a organização e desenvolvimento das aulas a distância.

O ensino remoto consiste em uma ação realizada por professores por meio do uso de recursos como internet própria, redes sociais e plataformas digitais como *google meet*, *zoom* entre outras, sem nenhum apoio institucional e com conhecimentos (geralmente) superficiais sobre a organização de aulas virtuais.

O caos provocado pelo que denominamos ensino remoto, seja na educação superior ou na educação básica é resultante de processos que antecedem essa “pandemia” e que já vinham precarizando o acesso à educação superior, desvelando conquistas, embates e avanços da educação e que são negadas na conjuntura atual.

É nesse contexto que a expansão da educação superior vem se materializando e apresentando um novo cenário cujas principais características estão diretamente ligadas aos anseios hegemônicos da classe dominante e, o que até alguns anos era identificado como democratização do acesso, hoje pode ser identificado como “plataformização” da educação superior, sendo essa oferecida por meio de plataformas, às quais não compreendemos, sem estrutura física que nos dê suporte e sem a perspectiva de financiamento.

Como avanço na educação superior destacam-se políticas que priorizam grupos historicamente excluídos desse nível de educação; as políticas de acesso ampliam o ingresso de estudantes de escolas públicas e entre eles os estudantes pretos e pardos cujo percentual de ingresso

---

pandemia do COVID-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020. Cf. <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 19 abr. 2021.

aumentou e contribuiu para uma educação superior mais próxima do contexto social nacional.

O retrocesso é identificado no alto índice de evasão e na falta de ações de permanência. A evasão é a expressão da falta de investimento em recursos humanos, em recursos para a ampliação de pesquisas, de infraestrutura, entre outros. Cabe destacar a necessidade da ampliação de estudos sobre as causas da evasão e compreender como esse processo se materializa no cenário nacional.

A educação superior é compreendida como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos e de mudança no que se refere à compreensão de mundo; assim, defendemos o acesso a esse nível de educação sendo ela gratuita, de qualidade e laica. O combate à evasão na educação superior consiste em uma ação que identifica o conhecimento como movimento e como exercício para o bem viver.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Ifes – 2018*. Brasília: Andifes; FONAPRACE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1997.

BRASIL. *Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Brasília: Presidente da República, 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Brasília: Presidente da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: Presidente da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidente da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. *Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Lei das Cotas. Brasília: Presidente da República, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 214, p. 8, 06 nov. 2012b. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_23939424\\_PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N\\_21\\_DE\\_5\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/legis_23939424_PORTARIA_NORMATIVA_N_21_DE_5_DE_NOVEMBRO_DE_2012.aspx). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2016. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 30 jun. 2020.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. C. Apresentação. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 9-13

CUNHA JR, M. *Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)*. 2021. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2021.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da educação superior 2019: Divulgação dos principais resultados*. Brasília: 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopse Estatística da Educação Superior (2019)*. Brasília: 2020.

MACIEL, C. E. *Inclusão e Educação Superior – Ambiguidades de um discurso*. Curitiba: Appris, 2020.

MARTINS, R. M. de A. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. In: SILVA JR, J. dos R. et al. (Orgs.). *Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil – novos e renovados desafios em perspectiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

NOGUEIRA, C. M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*.

Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 185 p. 2004.

GRISA, G. D.; SENKEVICS, A. S. Democratização do ensino superior. In: Minicurso Democratização do Ensino Superior: perguntas em aberto e tendências da literatura recente. *VI Seminário Anpae Sul 2020: Política, gestão e prática educativa: desafios em tempos de incertezas*. 2020.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-68, jan./jun. 2016.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. São Paulo, 1991. Relatório de trabalho. p. 1-32.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As configurações das políticas para educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. *Inter-Ação*, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun., 2011.

SILVA, A. F.; MARTINS, T. C. O REUNI no contexto de expansão das Universidades Federais (2007-2012). In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária: a gestão do conhecimento e os novos modelos de universidade. 14, 2014, Santa Catarina. *Anais [...]*. Santa Catarina: CIGU, 2014, p. 1-14.

SILVA, F. C.; CABRAL, T. L. O.; PACHECO, A. S. V. Evasão em cursos de graduação: uma análise a partir do censo da educação superior brasileira. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS: RENDIMIENTOS ACADÉMICOS Y EFICACIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. 16, 2016, Arequipa. *Anais [...]*. Arequipa: CIGU, 2016, p. 1-16.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, v. 51, n. 37, p. 224-250, 15 abr. 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006.

## CAPÍTULO IV

---

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: COVID-19, DESAFIOS EMERGENTES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

**Daniela da Costa Britto Pereira Lima<sup>1</sup>**

**Kátia Morosov Alonso<sup>2</sup>**

**Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar<sup>3</sup>**

### INTRODUÇÃO

O Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em decorrência da pandemia da Covid-19, publicou a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, a qual autorizava por até 30 dias essa substituição, podendo prorrogar a depender do quadro no Brasil. Aquela Portaria foi sendo substituída

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia FE/UFG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/CNPq). E-mail: daniela\_lima@ufg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá). Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE). E-mail: katia.ufmt@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7125-664X>.

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM UFG). Líder do *Kadjót* (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação). E-mail: adda.daniela@ufg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

mensalmente por outras até junho de 2020, quando o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispondo sobre as mesmas possibilidades, porém com período de autorização até 31 de dezembro de 2020.

Dia 1º de dezembro de 2020, a Portaria nº 1.030 delimitava que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior deveriam ocorrer de forma presencial (art. 1) e que recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais **deverão** ser utilizados de forma complementar, em caráter excepcional (art. 2, grifo nosso). Diante da repercussão negativa, o Ministro da Educação Milton Ribeiro, no dia 7 de dezembro de 2020, emite a Portaria nº 1.038, modificando a anterior, adiando para 1º de março o retorno às atividades presenciais com o uso de recursos educacionais digitais que **poderão** ser utilizados em caráter excepcional. Incluiu, ainda, que as instituições poderiam fazer uso desses recursos em caso de suspensão por autoridades locais das atividades de ensino presencial ou quando as condições sanitárias trouxessem riscos à saúde.

No geral, sobre as Portarias é importante frisar que: prevêm a suspensão de aulas presenciais e possibilidade de reposição a *posteriori* ou autoriza a substituição das aulas presenciais por uso de “meios digitais/recursos educacionais digitais” em todos os cursos de educação superior, com algumas exceções como nos cursos de Medicina, nas práticas de estágio e laboratórios deste e dos demais cursos.

Sobre a utilização de “meios digitais/recursos educacionais digitais” proposto nas Portarias, destaca-se algumas reflexões:

a) A utilização de “meios digitais/recursos educacionais digitais” de forma não presencial pelas instituições educacionais na oferta de suas aulas, assim como a educação presencial, é educação, é formal e intencional. Sendo assim, numa perspectiva de

qualidade social, deveria ser planejada e seus profissionais deveriam passar por formação para seu uso.

b) O Brasil não tem investido nos últimos três anos em educação/pesquisa científica por diversos fatores já conhecidos. Essa falta de investimento afetou ainda mais a não inclusão digital, o não desenvolvimento de plataformas digitais gratuitas com capacidade/espço de atendimento a muitos estudantes ao mesmo tempo e a falta de acesso à internet de qualidade, velocidade e estabilidade de sinal, condições primeiras para a oferta de educação por “meios digitais/recursos educacionais digitais”. Fatores estes que afetam as instituições públicas superiores, privadas e os próprios cidadãos em seu dia a dia, seja em casa, na comunidade ou no trabalho.

c) Nem todos estudantes e professores possuem acesso à internet banda larga em casa ou possuem computador/notebook com capacidade para acessarem suas plataformas de estudos. Isso requer mais planejamento, redundando na disponibilização de diferentes possibilidades de recursos educacionais para os estudantes e professores, o que não tem sido feito desde então como uma política pública de Estado.

d) O governo federal não desenvolveu, até o momento, uma ação coordenada de apoio e orientação sobre as possibilidades apresentadas, o que ocasionou insegurança, incerteza e dificuldade nos processos de tomada de decisão pelas instituições de educação, seja da educação básica (com ações estaduais e municipais desarticuladas) ou superior, ocasionando ações pontuais e individuais.

Assim, em meio aos desafios postos à educação, este estudo de caráter bibliográfico e documental tem base em um painel<sup>4</sup> apresentado no XI Seminário Regional da ANPAE Centro-Oeste em 2020, tendo por objetivo refletir sobre as relações existentes entre a educação com uso de “meios digitais/recursos educacionais digitais” e educação a distância no contexto da pandemia da Covid-19 e suas imbricações com a qualidade social da educação. Para isso, o artigo foi dividido em três seções a saber: (i) EaD e educação remota: entre conceitos e diferenciações; (ii) Políticas públicas de EaD, qualidade e contexto atual e, por fim, (iii) Intensificação das tecnologias na educação: entre acesso, inclusão e formação docente.

### **EaD e EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE CONCEITOS E DIFERENCIAÇÕES**

A pandemia da Covid-19 nos apresenta uma série de desafios, seja na vida pessoal, social, de trabalho e com muita repercussão na educação. Por que na educação? Por ter trazido consequências imediatas à mesma, quando do aumento das infecções da doença, seja por meio de suspensão das aulas, quer seja pelo desenvolvimento de aulas com uso de tecnologias, o então chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Porém, o ensino remoto, realizado a distância, ocasionou confusões, equívocos e até similaridades com a modalidade de educação a distância, regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, em seu artigo 80.

Tratemos, então, de compreender os conceitos que engendram essas possibilidades de educação (EaD e ERE) e refletir sobre a qualidade nesse contexto. A educação a distância é uma modalidade de ensino e aprendizagem que expressa a “maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação” (ALONSO, 2010, p. 326). Além disso, configura-se como

---

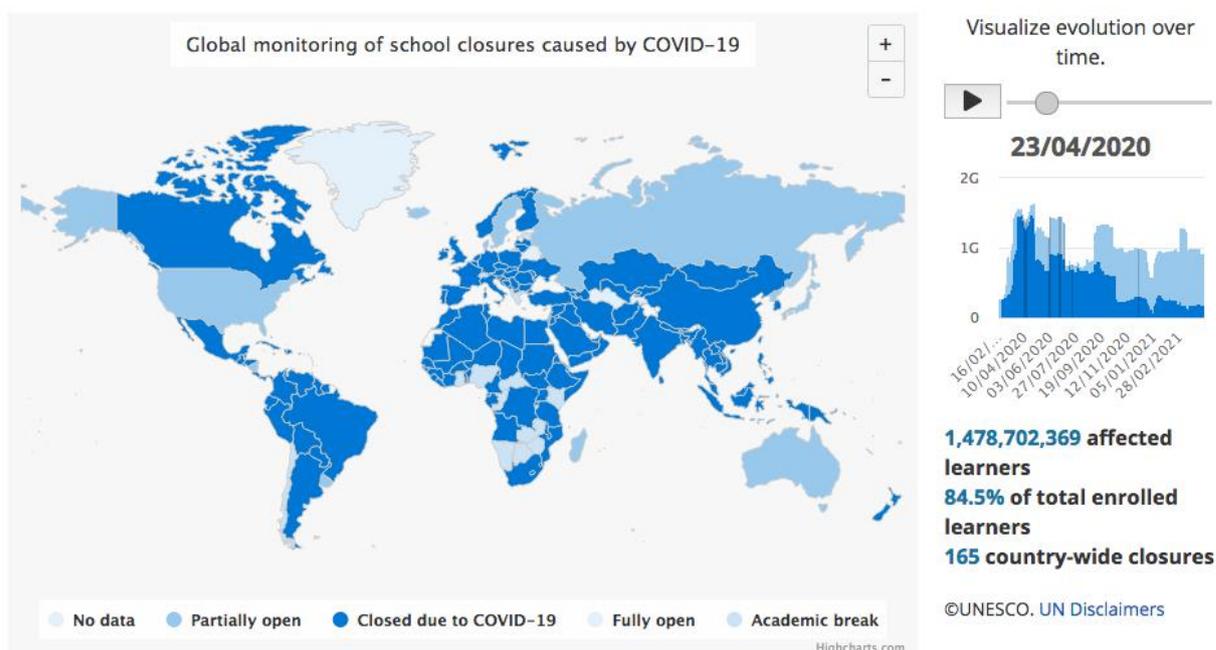
<sup>4</sup> **Painel** - A Educação a Distância no Brasil: entre processos democráticos, direitos, políticas e qualidade, no dia 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/bqH3Uwojhns>.

uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014, p. 60).

Algumas características precisam ser consideradas para sua oferta na educação regular, segundo sua regulamentação em vigor no Brasil: as avaliações ocorrem de forma presencial (art. 8, Portaria MEC nº 11/2017); além da sede, a instituição poderá fazer uso de polos ou ambientes profissionais de apoio aos estudantes para realização de atividades presenciais (art. 21 e 22, Portaria MEC nº 11/2017; art. 4, Decreto nº 9.057/2017); precisa passar por ato de credenciamento e reconhecimento próprio (art. 11, Decreto nº 9.057/2017); os profissionais da educação que atuarem na EaD (autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam atividades junto aos estudantes) devem ter formação específica para atuar nessa modalidade (art. 8, Resolução CNE nº 1, de 11 de março de 2016).

Essas características não podem ser confundidas com o ERE, termo comumente utilizado após o isolamento social para caracterizar a utilização mais intensa de tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem, utilizado principalmente no Brasil devido ao fechamento das escolas. Se observarmos o mapa de monitoramento da suspensão das aulas causadas pela Covid-19 (UNESCO, 2020), no dia 23 de abril de 2020 estavam afetados 1.478.702.369 estudantes, com 165 países envolvidos, ou seja 84,5% dos estudantes do mundo estavam impossibilitados de frequentar a instituição educacional.

**Figura 1** - Monitoramento global do fechamento das escolas



Fonte: UNESCO (2020). Disponível em:  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>.

Assim, como alternativa, sem uma coordenação ou orientação do MEC e de forma difusa e confusa, instituições de educação superior e educação básica, como redes de ensino de estados e municípios iniciaram estudos e propostas para a viabilização do ERE. Mas, o que é o ERE, afinal? Hodges *et al.* (2020) defendem que o ensino remoto emergencial, diferentemente do ensino e aprendizagem *on-line* é:

uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar (p. 6).

Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 8),

o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das

restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Os autores citados demonstram que essa variante conceitual utilizada neste momento não é mesma coisa que EaD, pois além de ser desenvolvida em contexto de emergência, não pressupõe os elementos legais necessários para a oferta de cursos na modalidade a distância e nem atende as suas características intrínsecas. Ou seja, o ERE é realizado de forma a adaptar um currículo que foi planejado para ser desenvolvido presencialmente, num contexto com uso de tecnologias diversas, em que professores estão separados espacialmente dos estudantes (única característica em comum com a EaD) por conta do isolamento necessário para a não contaminação pela Covid-19.

No próximo item, a reflexão tem como foco a EaD no contexto atual, suas políticas públicas e relações com a qualidade, quando sob o viés da educação crítico-social referenciada e não da mercoeconomicista (LIMA; ALONSO, 2021). De maneira resumida e baseadas em Silva (2009) e Dourado e Oliveira (2009), podemos dizer que a qualidade crítico-social referenciada fundamenta-se em práticas democráticas, possui como premissa básica o diálogo, trabalho colaborativo, com espírito público e com pertinência social, enquanto a qualidade mercoeconomicista possui compromisso com o lucro, utiliza medidas e níveis mensuráveis e comparativos, aferidos por medidas e índices.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EaD, QUALIDADE E CONTEXTO ATUAL**

A discussão sobre a expansão da EaD no Brasil apresenta contradições importantes, seja do ponto de vista das políticas públicas a ela relacionadas, seja sobre a qualidade que lhe daria base. Duas dimensões são importantes a serem consideradas nos casos, em primeiro lugar as estratégias do poder público para o incremento dos índices de acesso ao nível superior de ensino e, em segundo, o estímulo à ampliação

da oferta de vagas em determinadas áreas de conhecimento com ênfase aí às licenciaturas.

Longe de considerar que a legislação em si possa ser tomada como expressão única de políticas públicas/governamentais, é necessário posicioná-la frente aos contextos em que são produzidas. Nesse sentido, então, ao vislumbrarmos a legislação que fundamentou e fundamenta a EaD, percebe-se que ela é tomada como modalidade de ensino, ensejando a aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior. Essa compreensão tem a ver com uma lógica que antecede a esse fenômeno, marcando antes de tudo uma política expansionista, quantitativista e privatista do ensino superior brasileiro. Tal perspectiva sustenta que a EaD antes de política para formação com qualidade no ensino superior apresenta-se como estratégia daquela – política - maior e mais ampla com vistas à rápida expansão da oferta de vagas nesse nível de ensino.

A concordância em torno desse assunto implica reconhecer a necessidade de expansão efetiva do sistema do ensino superior brasileiro sem dúvida, isso, no entanto, não poderia secundarizar os processos de “desqualificação” pelos quais tanto a educação presencial como a distância superior vem sofrendo historicamente. Nos últimos anos esse processo é agudizado considerando, sobretudo, os cortes orçamentários para o setor educacional em particular para as instituições de educação superior públicas (IFES) cujo resultado é a crescente mercantilização desse nível de ensino com as consequências previstas para o caso (FÁVERO; BECHI, 2017).

Por outro lado, a vertiginosa expansão do setor privado da educação superior corrobora índices de qualidade cada vez menos promissores nesse setor. Tanto é assim que segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019<sup>5</sup>, 84% das instituições de ensino superior (IES) no Brasil estão no setor privado. Também segundo o censo são 2.068 IES no Brasil

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 4 fev. 2021.

destas 79,6% são faculdades, apenas 7,6% delas são universidades, configurando assim ensino superior com pouquíssima pesquisa e extensão e com recursos humanos que se diferenciam entre uma rede e outra: os doutores são mais presentes na rede pública, enquanto na rede privada a maior parte é mestre. “Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é o regime em tempo integral, na rede privada a maior parte possui tempo parcial” (INEP, 2019, p. 7).

Para além do número de matrículas entre IFES e as instituições privadas de ensino superior, com vantagem expressiva para a última, observa-se que mercantilização, formação docente, regimes de trabalho e expansão acelerada são elementos que se imbricam na discussão sobre a qualidade do ensino superior brasileiro. Tais elementos quando cotejados na oferta do ensino superior por meio da EaD tendem a se aprofundar seja pela enorme diferença da oferta pelo setor privado, standardização da formação e no caso da formação e regimes de trabalho pela contratação dos denominados tutores. Pensar, portanto, políticas para a EaD requer ressignificar processos formativos, formação docente, trabalho pedagógico dando conta de reinserção de valores que parecem abandonados no caso.

A “leitura” de documentos que pautam a oferta do ensino superior é importante, já que neles a qualidade da oferta por meio da EaD implícita ou explicitamente se manifesta, evidenciando “lugares” para e na oferta da “modalidade”<sup>6</sup>.

Antes de adentrar às discussões aqui propostas, é imprescindível marcar que o problema da formação em nível superior e a consequente expansão desse nível de ensino indicam movimento que, independentemente da modalidade da formação superior: se presencial ou não presencial, define uma lógica que o submete. Daí que é nessa

---

<sup>6</sup> Importante relevar que no entendimento das autoras e nas pesquisas com as quais trabalham a EaD é entendida não como modalidade, mas como oferta educativa e de formação que antecede a “distância” sendo, portanto, Educação; mais que uma maneira de organizar o processo didático pedagógico. Assim, quando apontado no texto como “modalidade” isso tem a ver com a legislação que a define.

dinâmica que os atuais modelos de EaD se conformam em nosso país. Se há, por um lado, esse movimento – o da expansão – quando tomamos a EaD mais especificamente, há elementos que definem lógica particular que se articula e transcende esse movimento mais amplo: o da caracterização de sistema de EaD, conforme preconizado no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, indicando os elementos necessários para credenciamento das instituições interessadas no uso dessa modalidade, isso corroborado pelo documento denominado “Parâmetros de Qualidade para a Educação Superior a Distância”.

A denominação EaD aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 80 destaca: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Segundo Lima (2019), para regulamentar o referido artigo, o Governo Federal foi estabelecendo, ao longo do tempo, uma série de normas para sua oferta, configurando ações que implementaram mudanças relevantes em sua oferta.

Mais recentemente, a EaD é caracterizada como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorreriam por meio da utilização mais intensa de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, desenvolvidos por profissionais da educação e estudantes, em lugares ou tempos diversos, conforme Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. (BRASIL, 2017, art. 1º). Alonso (2010) e Lima e Assis (2018) defendem que as regulamentações da educação superior em EaD têm sido utilizadas como estratégia para sua expansão, principalmente na esfera privada. Como assinalado por Lima e Alonso (2019):

desde o Governo Temer (2016-2018) e agora no Governo Bolsonaro (2019), as regulamentações implementadas têm demonstrado uma tendência para a ampliação do mercado educacional privado, e não como forma de democratizar o acesso e a inclusão com qualidade social. Trata-se, na verdade, de desregulamentações.

Diante disso a oferta da EaD é, por óbvio, impactada e a contradição quantidade versus qualidade se expressa em vários âmbitos e dimensões tendo por consequência desconfianças sobre a possibilidade de formação com qualidade por meio dela.

Tanto é assim que com o evento da pandemia da Covid-19 no Brasil em março de 2020 e com o fechamento de todas as escolas em todos os níveis de ensino, a discussão sobre a efetividade da EaD, confundida com ensino remoto, foi crucial para expor a afirmação acima.

A questão que se colocou e se coloca é extremamente relevante: afinal, haveria aprendizagem quando o trabalho, aquele de aprender e ensinar, tivesse que estabelecer-se em relação não presencial? Isso vem sendo debatido há anos e a resposta, pelo menos até agora, é: NÃO!

Em uma relação não presencial na distância – ignoremos a Portaria nº 343/2020, que num trágico desconhecimento, como comumente muitos vêm fazendo, reputa ao denominado ensino a distância (nem sequer Educação a Distância (EaD <sup>7</sup>) – a panaceia para darmos prosseguimento às nossas atividades docentes, envolvendo nenhuma preocupação com as não aprendizagens condicionadas, sobretudo, às desigualdades das condições de trabalho dos docentes e de estudo pelos discentes.

Aprender significou, sempre, compartilhar, debater, estar em relação. Desde Vygotsky à Paulo Freire, há o alerta de que o processo de ensino-aprendizagem exige interação, mediação e diálogo. Aprendizagem na distância, solitariamente, autodidatismo ou *laissez-faire* jamais seria

---

<sup>7</sup> Falar em EaD envolve um conceito específico, historicamente construído, cujo percurso próprio não se assemelha às noções de adaptação postas para a prática pedagógica mediada por tecnologias nas diversas etapas da educação brasileira.

aprender. Aprender significa estar juntos em colaboração/cooperação, é a máxima para entendermos que o trabalho do docente é, justamente, o de prover condições para tanto, entre outros afazeres, é claro.

Tomando essa premissa, a qualidade da EaD (ou outras maneiras de se organizar o trabalho didático pedagógico) está, portanto, ligada, inexoravelmente, às condições do processo do aprender e ensinar. Ao se considerar a organização do processo educativo como um todo há que se considerar níveis e neles dimensões que o afetam e que são determinantes para a efetivação das aprendizagens. Lima e Alonso (2019) os indicam denotando que qualidade da educação e, a partir desta, a qualidade da EaD, está em reflexão teórica que sustente perspectiva cujas aprendizagens tenham por base uma leitura ampla e emancipadora de mundo, corroborando então qualidade social mais que qualidade que tenha como fundamento indicadores propostos ao acaso. Sendo assim, qualidade social precede a toda e qualquer alusão a indicadores, afirmando-se como necessária a implicação social para se pensar/propor estes últimos.

A consolidação da oferta com qualidade da EaD, se põe mais uma vez, e definitivamente, em princípios que expressem uma educação socialmente referenciada, com compreensão de democratização que avance na e para a construção da cidadania, mediante oferta gratuita e pública. Sem tais princípios/valores, pensar a qualidade da educação e da EaD seria reafirmar processos e procedimentos que descolam aprendizagens dos contextos vividos, de negação do conhecimento historicamente acumulado e crescente desigualdade ao acesso à educação, já que o movimento quantitativista imposto aos sistemas públicos de ensino, cujo ranqueamento é sua expressão mais perversa corroborando oferta educativa entre os melhores e piores, conformando hierarquias entre as instituições educacionais.

Importante observar que a questão da qualidade da educação afeta todos os níveis de ensino, embora com instrumentos diferentes, a lógica

mercantilista das avaliações para ranquear sistemas/estabelecimentos de ensino, além do descaso para com esse setor, os equívocos sobre o ERE, EaD e as novas formas de atendimento educativo, expressam um mesmo eixo de desmonte e desarticulação dos sistemas públicos de ensino independentemente dos níveis de formação em que atuam. Tanto é assim, como a seguir, que a educação básica foi afetada também e, em vários casos, mas agudamente que a educação superior, corroborando a afirmação anterior.

### **INTENSIFICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ENTRE ACESSO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

No contexto das distinções conceituais entre ERE e EaD e dos contextos acima apresentados, como a pandemia, fica evidente que para atender à qualidade da educação sob um viés progressista é necessário avançar em alguns desafios, quais sejam: o acesso, a inclusão e a formação docente.

No que tange ao acesso, cabe apresentar que no Brasil a adoção do teletrabalho ou, também, denominado, *home office* ocorreu em maior proporção entre os estratos mais escolarizados, tendo sido mais reportado pelos usuários das classes AB (70%) em comparação aos das classes C (49%) e DE (37%) (CGI.Br, 2020a). Sobre os acessos à internet, 99% dos brasileiros o fazem, especialmente, pelo aparelho celular. Destes, 58% dos brasileiros acessam a internet exclusivamente pelo celular; 79% estão na zona rural e 85% são pertencentes às classes D e E (CGI.br, 2020b).

No que tange aos aparatos tecnológicos para conectividade às redes, cabe destacar que o *notebook* foi o aparato digital mais utilizado pelos

usuários de classes mais altas (52% daqueles das classes AB), com maior escolaridade (56% daqueles com Ensino Superior) e mais velhos (67% dos com 60 anos ou mais). Já o *telefone celular* é mais utilizado por usuários de Internet de classes mais baixas (84% dos das classes DE), com menor escolaridade (70% dos que

possuem até o Ensino Fundamental) e mais jovens (56% dos indivíduos com idades entre 16 e 24 anos) (CGI.Br, 2020a, p. 19-20, grifo nosso).

Cerca de 37% dos usuários declaram que o aparelho celular foi o dispositivo mais citado para acompanhar as atividades educacionais durante a pandemia. Para cerca de 59% dos estudantes com 16 anos ou mais, vinculados à educação básica ou superior, o celular é o único recurso digital disponível para as atividades educacionais, sendo que 10% dos usuários o celular alega que compartilha o dispositivo com outros moradores do domicílio. A dependência desta tecnologia para assistir aula varia de acordo com a classe social, sendo citado por 22% dos usuários das classes AB, 43% dos usuários da classe C e 54% dos usuários das classes DE (CGI.Br, 2020a).

Aliado a baixa infraestrutura das famílias brasileiras, temos uma adesão irrefletida e pouco planejada ao trabalho com tecnologias digitais na educação escolar. Inúmeros estudos apontam para a precarização do trabalho docente, em função do contexto dolorido da pandemia, aliado à extenuante sobrecarga, de condições mínimas para o trabalho docente, imposição de improvisação, por falta de planejamento didático-pedagógico das redes e de um real projeto de Estado para a educação brasileira (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020; COLEMARX, 2020; MARQUES *et al.*, 2021; SAVIANI, GALVÃO, 2021).

A ação intencional e planejada do trabalho docente é uma das condições necessárias para um processo de ensino e aprendizagem capaz de ter ações pedagógicas eficazes, em especial, em um momento emergencial como o que estamos vivendo. Mais do que nunca, planejar e efetivar um trabalho coletivo é vital para se ter um processo de ensino e aprendizagem com bons resultados.

Vale ainda ressaltar que o discurso da democratização da educação dos organismos internacionais e do Estado por meio da intensificação das tecnologias digitais na educação oculta muitas vertentes do que democratizar um direito social. Em grande medida, esse discurso se

vincula a uma democracia esvaziada de conteúdo social, despolitizada e formal, pois garante apenas os direitos individuais do voto, de forma passiva, não ameaçando os interesses das classes hegemônicas. Como afirma Kuenzer (2006, p. 880):

[...] por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Não é de hoje que organismos multilaterais e o Estado adotaram a educação como chave mágica para a inclusão e justiça social, de caráter salvacionista e ilusório. Ainda que o debate tenha tomado maiores proporções nos últimos, as primeiras experiências do uso de computadores na educação datam da década de 1970, seguido de diversos programas e políticas públicas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Programa de Inovação Educação Conectada, dentre outros.

Estudos sobre as políticas de inclusão digital no Brasil afirmam que essas discussões se localizam no campo da utopia digital, visto que se pautam nos discursos de que as diferenças econômico-sociais poderiam ser equacionadas por meio de ações jurídicas e burocráticas que conduzissem a uma condição universal justa e democrática. Esta ideia de universalidade desconsidera os contextos sociais e estabelece distintas formas de ampliação da desigualdade social, configurando um processo de inclusão excludente. Em seu bojo a inclusão digital via ambiente escolar dos programas acima elencados e das diretrizes dos organismos multilaterais visa eminentemente o adensamento da cadeia produtiva de empresas de parceiros dos organismos internacionais, que financiam e ditam as regras de nosso sistema educativo (DWYER *et al.*, 2007; ECHALAR; PEIXOTO, 2016; PEIXOTO; ECHALAR, 2017).

A noção da inclusão digital não deve apenas se debruçar exclusivamente sobre dados demográficos acerca do acesso. Outros fatores devem ser considerados, como a real viabilidade da imersão e apropriação das tecnologias digital e, para tanto, a qualidade do acesso, a capacidade de se interpretar e compreender o conteúdo que está disponibilizado nas redes.

Em 2015, a OCDE pesquisou a inserção de computadores em países em desenvolvimento em relação com as notas do PISA e asseverou que:

Os resultados também mostram nenhuma melhoria apreciável no desempenho dos alunos em leitura, matemática ou ciência nos países que investiram pesadamente em TIC na educação. E talvez a descoberta mais decepcionante do relatório é que a tecnologia é de pouca ajuda para diminuir o fosso de competências entre estudantes favorecidos e desfavorecidos. Simplificando, garantindo que toda criança atinge um nível básico de proficiência em leitura e matemática é necessário fazer mais para criar igualdade de oportunidades do que subsidiar o acesso a dispositivos e serviços de alta tecnologia (OCDE, 2015, p. 3).

Assim, é necessário enfrentar nossas desigualdades sociais e educativas, para que se avance na condição de qualidade da educação. As políticas públicas para a inclusão digital devem focar na garantia de direitos e não na formação de meros consumidores, seja de produtos ou de informações.

Um outro enfrentamento relacionado a esta mudança de perspectiva de inclusão digital deve se dar no campo da formação de professores. É necessário que os docentes se apropriem das tecnologias enquanto instrumentos social e historicamente construídos, marcados pelas contradições da sociedade que envolvem a fim de compreendam. Logo, é vital que se supere o fetichismo ou a aversão tecnológica nos processos educativos.

Independente da área do saber que leciona, os modos como a ciência e as tecnologias fizeram e fazem parte do processo de produção do conhecimento científico, logo fazem parte do conteúdo lecionado na escola. Além disso, as questões relacionadas às tecnologias podem o ato

didático no campo do “como ensinar” a fim de atender aos objetivos de cada aula e às finalidades educativas da escola.

Utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais na escola, seja ela da educação básica ou superior, pressupõe outras formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. Pressupõe uma compreensão de sociedade que busca superar ao viés do uso operacional e técnico das tecnologias, ou seja, é necessário superar cursos que dicotomizam teoria e prática, técnico e pedagógico, conteúdo e forma. Enfim, processos (de)formativos que centram-se nas ferramentas em si e não no trabalho e formação docente com tecnologias.

Para tanto, faz-se necessário viabilizar à formação de professores refletir sobre a historicidade da ciência e tecnologia na sociedade em que vivemos, a partir dos conteúdos que lecionam. Bem como nos caminhos didáticos aos quais os recursos tecnológicos podem contribuir para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a fim de compor uma formação integral de todos os envolvidos no processo educativo.

Ciente atuação profissional do professor se efetiva de modo intencional, sob fundamentos teórico-práticos do processo de ensinar e aprender, marcados por intencionalidades didático-pedagógicas orientadas ao desenvolvimento humano, a formação de professor deve subsidiar uma apropriação das tecnologias no trabalho docente, na íntima relação com as práticas sociais para uma sociedade mais justa (ECHALAR; PEIXOTO; ALVES FILHO, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O painel apresentado no evento da ANPAE Centro-Oeste mobilizou esse grupo de mulheres pesquisadoras a refletir sobre as incongruências ocorridas entre a educação a distância e o ensino remoto emergencial, sensibilizadas pelos problemas decorrentes do ERE naquele momento: ampliação das desigualdades educacionais enfatizadas pelas

desigualdades sociais, falta de coordenação, orientação, vontade política e investimento público federal para a formação dos profissionais da educação e acesso a equipamentos/internet para o desenvolvimento das aulas e, ainda, o descaso com os cuidados necessários para o retorno presencial, sem as mínimas condições materiais, físicas e emocionais.

Na EaD ou no ERE, ambos enquanto educação, não podem deixar de considerar o seu desenvolvimento numa perspectiva de qualidade social, ou seja, pautada numa lógica contra-hegemônica ao capital excludente (LIMA, ALONSO, 2021). Deveriam ser fundamentados em práticas de políticas democráticas, de responsabilidade do Estado (o que não tem sido feito) e de participação da comunidade com representatividade significativa nos processos de tomada de decisão, de forma coordenada entre todos os entes federados (o que também não tem ocorrido). Observamos que as características fundamentais da qualidade social, infelizmente, não têm sido utilizadas nesse momento, principalmente nos elementos destacados dessa qualidade por Lima e Alonso (2021): falta de condição de trabalho docente, recursos tecnológicos em casa, recursos previstos, política de inclusão, trabalho colaborativo e acesso a materiais pedagógicos e tecnológicos.

Frente ao que a realidade nos impõe, concordamos com Ristoff (2020, p. 40) de que devemos:

(1) aprender a dominar as novas tecnologias para aperfeiçoar métodos e práticas de ensino, redesenhar percursos pedagógicos, aumentar a abrangência e o alcance de nossos processos educacionais; (2) lutar por políticas públicas de inclusão social e digital que impeçam a marginalização educacional, assegurando educação de qualidade para todos e reafirmando o conceito de educação como bem público; e (3) agir no sentido de criar as salvaguardas que possam nos proteger de ameaças futuras, que, seja por catástrofes naturais, guerras, epidemias ou pandemias, forcem novamente o fechamento de nossas escolas.

Precisamos lutar para a diminuição das desigualdades sociais e educativas não sob responsabilidade da Educação e sim como projeto de uma nação mais justa e para todos. Para tanto, a educação precisa ser

respeitada em sua função social - a de desenvolver os sujeitos por meio da apropriação dos conteúdos científicos, artísticos, estéticos e culturais produzidos historicamente pela nossa sociedade. O trabalho e a formação docente precisam ser planejados e executados com as melhores condições didático-pedagógicas para que o processo de ensinar e aprender se efetive com qualidade socialmente referenciada. Enfim, a educação não pode ser tratada como mercado a ser explorado e nem se desvincular dos pressupostos científicos construídos pela humanidade, ainda mais em contexto de pandemia.

De toda maneira e considerando o antes exposto, é flagrante que o ERE em tempos da pandemia da Covid-19 implica-nos reconhecer duas dimensões de um mesmo problema, o desmantelamento dos sistemas educativos em todos os níveis de formação. A primeira dimensão tem a ver com a falta de ações por parte do MEC que, mais do que apoiar estratégias que possibilitassem o funcionamento mínimo das instituições de ensino no sentido de "normalizar" o processo educativo, ignorou e se esquivou de suas responsabilidades sabotando a distribuição de recursos (parcos) que pudessem assegurar acesso dos alunos e professores ao necessário para o caso: internet e equipamentos. A segunda dimensão diz respeito ao confuso processo de emissão de legislação reguladora, explicitamente caótico, sem que se considerasse experiências, pesquisas e conhecimentos acumulados sobre o uso intenso das tecnologias na educação, implicando, portanto, terraplanismo sem precedentes do organismo que, em tese, deveria articular nacionalmente processos e procedimentos que organizassem a oferta educacional também nos seus diferentes níveis. Se a crise sanitária que vivemos, com milhares de brasileiros e brasileiras sufocados/as pelo descaso, teremos de nos unir e pensar coletivamente a vacina que implique recuperar/resgatar a saúde combalida dos sistemas públicos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf/>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- ASSIS, L. M. de; LIMA, D. da C. B. P. As políticas de planejamento educacional no Brasil: tensões, avanços e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, p. 9-17, 2016.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2019 - Notas Estatísticas*. Brasília, MEC/INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 04 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino*. jul. 2020. 21p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL-OMS. Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812). Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017*. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category\\_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 16 de junho de 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 10.30, de 1 de dezembro de 2020*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1038, de 7 de dezembro de 2020*. Altera Portaria MEC n. 544/2020 e a Portaria n. 1.031/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 11 de março de 2011*. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/>

/asset\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acesso em: 10 mar. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Cedeca Ceará; Grupo de pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola; Rede Escola Pública e Universidade. *Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19* [Nota Técnica]. São Paulo / Fortaleza: CNDE / CEDECA-CE / DiEPEE-UFABC / REPU, 2020. Disponível em:  
[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_NTDados\\_2020\\_05\\_Diagramado\\_vf.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_NTDados_2020_05_Diagramado_vf.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021.

CGI.br. *Painel TIC Covid-19*. Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus. 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho. nov. 2020a. Disponível em:  
[https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf). Acesso em: 1 fev. 2021.

CGI.br. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b. Disponível em:  
<https://www.cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

COLEMARX. Coletivo de estudos em Marxismo e Educação. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social – porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE FE. Universidade Federal do Rio de Janeiro, abr. 2020. Disponível em:  
<https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educ. Soc*, Campinas, v. 28, n. 101, 2007, p. 1303-1328.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno. *Educ. Rev.* [online]. n. 61, p. 205-222, 2016.

ECHALAR, J. D.; PEIXOTO, J.; ALVES FILHO, M. A. *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2020, 112p.

FÁVERO, A. A.; BECHI, D. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP, v. 3 n.1, jan./abr., p. 90-113, 2017.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020, p. 1- 12. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 2 abr. 2021.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 51, e15250, out./dez, 2019, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15250>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LIMA, D. da C. B. P.; ALONSO, K. M. Entre conceitualizações e tendências: qualidade e inovação na EaD. In: LIMA, D. da C. B. P.; SANTOS, C. A. de. *Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação*, v. 1. Recife: ANPAE, 2021, p. 24-39.

LIMA, D. da C. B. P. *Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012*, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. 2014. Produto 02. Projeto Conselho Nacional

de Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em:

[http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16510&Itemid=/](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16510&Itemid=/). Acesso em: 26 mar. 2017.

MARQUES, M. L. et al. Pandemia, educação e ensino remoto: análise de notas públicas referentes à Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (Brasil). In: ROSA, S. V. L.; TEIXEIRA, R. A. G.; SUANNO, M. V. R. (Orgs. ). *Formação, profissionalização docente e trabalho educativo*. Goiás: MC&G Editorial; UFG, 2020, p. 69-92, 2021.

OCDE. *Students, computers and learning: making the connection*, PISA, OECD Publishing. 2015. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning\\_9789264239555-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en). Acesso em: 24 abr. 2021.

PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. D. L. F. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 20, n. 3, dez. 2017, p. 507-526.

RISTOFF, D. I. Mirando a nuvem: impactos, possibilidades e limites da educação superior em tempos de pandemia. In: MANCHOPE, E. C. P. et al. *Educação superior na (pós) pandemia: práticas em construção em universidades brasileiras*. Cascavel, PR: Edunioeste, 2020, p. 21-46.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, ano XXXI, jan., p. 36-49, 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d\\_1611672555.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf) Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005). Acesso em: 10 jul. 2019.

UNESCO. *Monitoramento global das escolas fechadas por causa da Covid-19*. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 15 maio 2020.

# CAPÍTULOS

---

## EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO, CURRÍCULO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO



## CAPÍTULO V

---

### A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DE DISPUTA ENTRE O DIREITO SOCIAL E O MERCADO

**Luiz Fernandes Dourado<sup>1</sup>**

**Romilson Martins Siqueira<sup>2</sup>**

O presente texto busca compreender a relação entre educação infantil e mercado em um complexo campo de luta e contradição, onde estão em cena forças que expressam diferentes interesses de classe. É nesse contexto que a categoria Estado, apreendida na articulação entre a sociedade política e a sociedade civil, contribui para desvelar o que há de novo na velha agenda do mercado. Como se trata de um projeto fundado em um modelo 'desigual' e 'combinado', há de se buscar aquilo que tem orientado 'novas' e 'velhas práticas', sob orientação do mercado globalizado. Esse movimento indica processos de 'complexificação' e 'refinamento' de uma lógica que articula uma agenda comum: 'conservadorismo e novas formas de regulação do mercado'.

Estão em cena novos contextos que articulam novas retóricas, velhas práticas, uma racionalidade constituída no contexto das ações e

---

<sup>1</sup> Professor Titular e Emérito na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ1997). Pós-doutor pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS, 2010) - Paris/França.

<sup>2</sup> Pós doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, sob a supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Professor no Programa de Pós-Graduação e no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

estratégias de implementação dessa agenda que evidencia uma aproximação entre as reformulações do mercado e as novas exigências epistemológicas e educacionais no processo de formação.

Do ponto de vista neoconservador, há um discurso que alinha as orientações do mercado com uma agenda moral, que regula concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento. Esse discurso reafirma um projeto de indivíduos individualizados, em que a diversidade e a diferença se convertem em uma falsa equidade e igualdade. Nega-se, sobretudo, a questão da desigualdade social como fundamento da própria lógica capitalista. Assim,

a negação de categorias universais, porque tidas como aistóricas ou totalitárias, tem dado lugar a uma absolutização do princípio do pequeno, da subjetividade, do privado e da diferença. E isso torna mais problemático o caminho de uma sociedade menos desigual e mais justa (CURY, 2002, p. 256).

É pelo binômio 'inclusão x exclusão' que esse projeto neoliberal e neoconservador tem se fortalecido:

[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

O tema em pauta deve ser tomado à luz da 'educação como prática social' e apreendido com base em uma concepção ampliada de Estado<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Segundo Buci-Glucksmann (1980, p. 127-8), dois conceitos de Estado se articulam no campo social: "o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um papel adaptativo-educativo do Estado, que procura produzir

Em Gramsci (1978), qualquer projeto educativo se constitui na tensão e articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Nesse contexto, a educação é orientada e redefinida por determinados compromissos e por opções políticas que se estabelecem no âmbito de uma constituição de Estado e das condições da sua existência material.

O Estado é, portanto, “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 129). Assim, um projeto de educação ou de escola ‘não é linear em sua materialização’. Existem dimensões políticas e dimensões de poder que determinam concepções em disputa. Conforme Frigotto (1999a, p. 25),

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

O que há de mais conservador nesse movimento pode ser expresso na evidência de novas formas de regulação do mercado que se configuram pela ‘apropriação do fundo público pelo setor privado’. Esse processo de complexificação e financeirização da educação se dá pela lógica e agenda do mercado. Isso se revela à medida que

[...] concepções distintas na organização e na gestão da educação, secundadas por processos complexos de interpenetração entre as esferas pública e privada lutam na disputa pelo fundo público, num cenário de minimização do papel do Estado face às políticas públicas (DOURADO, 2018, p. 495).

---

moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua ‘hegemonia’, ainda que ao preço de ‘equilíbrios de compromisso”.

## **NOVOS ARRANJOS E VELHOS DILEMAS: PRIVATIZAÇÃO, PADRONIZAÇÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS**

A aposta neoliberal é a afirmação de uma retórica que torne legítima a ideia de “como a atividade empresarial e a educação podem colaborar entre si” (APPLE, 1998, p. 9). Busca-se, portanto, reproduzir, no chão das salas de aula, o capital humano<sup>4</sup>. Em todo esse movimento, há um “currículo oculto” que vai além das salas e ressignifica conceitos como público e privado. O indivíduo, como cidadão político, torna-se um indivíduo consumidor:

[...] o terreno comum da escola deixa de ser basear num conjunto de compromissos políticos democráticos (não importando sua fraqueza anterior) e é substituído pela ideia de um mercado competitivo. Perde-se o cidadão como ser político com direitos e deveres recíprocos. Em seu lugar, fica o indivíduo como consumidor. A escolarização torna-se ‘produto a varejo’ (APPLE, 1998, p. 23, grifo do autor).

Assim, a educação é revestida de uma retórica capaz de garantir produtividade e mobilidade social e é chamada a desempenhar novos papéis na constituição de um perfil de trabalhador e sociabilidade humana. Na verdade, essa sociabilidade tem sido demarcada por um mecanismo intrigante: a meritocracia e a individualização. Estas últimas tornam-se paradigmas para a formação humana e têm-se constituído de forma totalitária, pois tais competências são tomadas como naturais, inerentes ao indivíduo, e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente.

Para essa nova dinâmica dos processos educativos, há também um “novo perfil” de conhecimento e comportamento exigido contemporaneamente que se enquadra na lógica mercantil e pragmática do capital. Na nova gama de competência exigida pelo mercado, não há

---

<sup>4</sup> A teoria do capital humano elaborada por Theodoro Shultz (economista da década de 50 influenciado pela teoria desenvolvimentista) ainda hoje ganha adeptos e renome por seus princípios constitutivos que afirmam a possibilidade da educação enquanto produtora de capital humano. Essa teoria pode ser analisada sob dois aspectos fundamentais: macroeconômico e microeconômico.

espaço para o “saber-pensar”, o “saber-dizer” e o “saber-criticar”, conforme se depreende de Machado (1998, p. 28):

[...] na esfera dos atributos relacionais e comportamentais, as listagens das novas competências não mencionam, entretanto, a curiosidade intelectual, o espírito crítico, mas é frequente a inclusão de itens como autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa colaboração. Sugerem-se, ainda, mudanças ne procedimentos de avaliação de forma a valorizar o ‘saber ser’ dos indivíduos, sua subjetividade, a condição subjetiva que se expressa no seu ‘saber-fazer’ (grifo do autor).

As exigências do mercado recolocam novas pautas para a educação: ‘um tipo de currículo e de conhecimento utilitários: saber o quê? Aprender pra quê? Como utilizar o que se aprendeu?’. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa esse tipo de lógica instituída. Dentre os diferentes discursos e/ou as diversas retóricas que sustentam a ideia da BNCC e de uma avaliação nacional, estão aqueles que tratam a desigualdade social como processo de equidade. Esses discursos e retóricas têm suas bases no modo de produção desigual e combinado, fundamentados na dialética inclusão-exclusão. A crítica à desigualdade social é uma tarefa da educação democrática e emancipatória. Da mesma forma esses discursos e retóricas mascaram e velam a desigualdade sem procurar alterá-la. Nessa lógica, é necessário ajustar os desajustados e contribuir para que o modelo econômico produza o ‘menor efeito possível’. É com base nesta última que a BNCC firma seus princípios, enfatizando o seu foco na equidade.

Ante isso, fica evidente que a exigência de se estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado. A tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização por meio dos programas escolares. Retira-se, portanto, a autonomia pedagógica dos diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo, que opera na retórica da reforma e da descentralização/centralização e que, por meio da BNCC, se efetiva na avaliação e no controle do currículo: “a

descentralização é uma estratégia da direção do estado, enquanto que a suposição de consenso está relacionada às exigências de maior padronização” (POPKEWITZ, 1997, p. 165).

Por mais que o discurso e/ou a retórica em torno da construção de uma Base defenda a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, dos objetivos e das habilidades. Aquilo que se anuncia como ‘base’ poderá ser convertido em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata de ter direito a aprender, mas, sim, de ter ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que falar em direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada e que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático, e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Aprender é um aspecto fundante desde a origem da ideia de instituições educativas. Todavia, a pergunta a ser feita é: historicamente, esse direito foi concedido a quem? De qual educação se fala? Como concordar com um discurso que diz que ‘a Base garantirá os direitos de aprendizagem’? Quais aprendizagens? Aquelas definidas e recortadas por um grupo de pessoas e que deverão ser aplicadas em todo país? Por uma lógica que diz que ‘estes direitos de aprendizagem entram na base e outros não’? Quais limites se efetivam ao regular e normatizar o ato de aprender, que é universal?

Na educação infantil o cenário exposto também não poderia ser diferente. Vive-se, hoje, tensões que, em outros tempos, pensou-se estarem superadas.

A 'primeira tensão' refere-se ao campo do direito. O preceito do cumprimento legal do acesso das crianças de quatro e cinco anos tem orientado novos modos de compreensão: aquilo que deveria ser direito de todas as crianças vem sendo crivado pela lógica de classe. Muitos governantes têm definido como critério de atendimento às mães trabalhadoras. Nesse caso, não se trata de falar do trabalho como categoria formativa/ontológica. Trata-se do emprego. O critério do direito social se converte em vaga para aqueles(as) que têm emprego. E os que não têm? E os que estão à margem da sociedade, que, por condições desse modelo desigual, os excluiu? Não se trata de contrapor o legítimo direito das mães trabalhadoras à educação infantil. Trata-se de como o mercado e os governos tomam uma bandeira de luta como estratégia política. O direito social se converte em concessão.

A 'segunda tensão' refere-se à compreensão da educação infantil como etapa integral e integrada. Se, por um lado, o movimento em defesa dessa unidade precisou reafirmar a importância da creche e da pré-escola como especificidades distintas; por outro, a lógica do mercado se apropriou das especificidades e as converteu em projetos inconciliáveis no campo da educação. Toda luta em defesa da educação infantil nos sistemas parece perder força para um discurso que legitima a segregação da creche, no campo da assistência, e da pré-escola, no campo do ensino. Este último é tratado em sua forma mais pragmática e escolarizante: preparatória para o Ensino Fundamental.

A 'terceira tensão' refere-se à retomada da antiga política do pré-escolar. Não se pode aceitar que o atendimento à Emenda 59, de 11 de novembro de 2009 e à Lei n. 12.796<sup>1</sup>, de 4 de abril de 2013 – as quais, se tomadas equivocadamente, podem incorrer no risco de uma ideia homogeneizadora de Educação da primeira infância – seja justamente o alicerce para fomentar muitos dos projetos de segregação das crianças de quatro e cinco anos nas escolas, deslocando-as dos Centros de Educação Infantil e regulando-as numa cultura escolar que desconsidera o tempo da

infância, os ambientes, os materiais e as relações inerentes ao trabalho com a primeira infância.

## **DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Se tomarmos como premissa aquilo que postula Walter Benjamin (1985) de que é “preciso escovar a história a contrapelo”, então é preciso avançar no campo de disputa por Projetos. Assim, reitera-se a defesa de uma concepção de educação que se constitua como prática social:

uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas) (FRIGOTTO, 1999a, p. 31).

Implica também a defesa por uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que não pode ser para poucos ou regulada pelo mercado. Significa efetividade social e compromisso com uma gestão pública que atenda aos princípios do direito à educação para todos. Significa, acima de tudo, repensar uma outra lógica que tome como por princípio ‘uma perspectiva de construção de direitos no campo das políticas articuladas’, pressupondo-se o que se segue:

### a) Agenda de democratização do acesso

- Articulação e planejamento estratégico entre municípios que compõem a grande Goiânia para mapeamento da demanda efetiva e ações articuladas que fortaleçam o regime de colaboração e o cumprimento das metas e estratégias desta etapa nos planos municipais de educação.
- Observatório da educação infantil com foco no monitoramento anual do número de matrículas nessa etapa estudantil, para avaliar a demanda reprimida, por faixa etária e regiões da cidade, com vistas à readequação da oferta de vagas.

- Criação de mecanismos de publicização da demanda e do processo de matrícula, bem como as listas de espera, quando houver, tornando-os mais transparentes à sociedade e plausíveis de controle social, evitando a reprodução de práticas clientelistas e antidemocráticas nas políticas públicas de educação infantil.

#### b) Educação Infantil e combate à exclusão social

- Construção de políticas públicas voltadas para o direito de todas as crianças à educação infantil, particularmente daquelas em situação de vulnerabilidade e exclusão, a fim do enfrentamento das desigualdades socioeconômicas.
- Fortalecimento de políticas públicas na educação infantil que assegurem a articulação de ações entre educação, assistência social, saúde e proteção à infância para atendimento aos beneficiários de programas de transferência de renda.
- Atendimento de indicadores de qualidade da educação infantil que se atentem para a educação das relações étnico-raciais, educação ambiental, práticas e vivências de Direitos Humanos, dentre outras.

#### c) Expansão com qualidade socialmente referenciada

- Política clara de expansão da rede pública, além da previsão de definição, em regime de colaboração entre os entes federados, de metas de expansão segundo o padrão nacional de qualidade.
- Construção e reestruturação de unidades públicas de educação infantil com base em parâmetros objetivos que alcancem os padrões de qualidade já definidos para esta etapa da educação.
- Definição de um Projeto de expansão e não de medidas paliativas como forma de atendimento improvisado e inadequado.

- Ampliação da oferta na rede pública, priorizando a educação infantil e sua expansão física, material e de pessoal.

#### d) Gestão dos recursos financeiros

- Construção de políticas públicas de gestão mais descentralizadas e que reafirmem a autonomia das instituições educacionais para gestão dos recursos destinados à educação infantil.

#### e) Identidade e articulações

- Fortalecimento de uma proposta de educação infantil na qual se reafirme sua identidade com foco na unidade identitária da Creche (crianças de zero a três anos de idade) e a Pré-escola (crianças de quatro a cinco anos de idade). O município deve ter uma política e uma proposta que permitam o fortalecimento dos Centros Municipais de Educação Infantil como espaço e *locus* da educação das crianças de zero a seis anos.
- Criação de mecanismos e agendas de diálogo permanente com a cidade, a fim de reafirmar a educação infantil e sua finalidade: desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.
- Garantia de acesso de permanência na educação infantil na rede municipal, em tempo integral e numa concepção integrada de educação, para todas as crianças de zero a seis anos, desde que atendidas às condições necessárias para o funcionamento, como espaço físico adequado e recursos humanos suficientes.
- Criação de uma política da educação da infância que articule a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, com foco na infância como tempo da vida.

#### f) Valorização dos profissionais da educação

- Contratação de profissionais efetivos para o trabalho com a educação infantil. O atendimento não pode se dar pelo trabalho de profissionais de regime temporário.
- Afirmação de políticas públicas municipais de valorização dos profissionais da educação infantil, a fim de assegurar concursos que atendam aos requisitos mínimos de formação em nível superior.
- Construção de agendas formativas e colaborativas que atendam à formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam como auxiliares da educação infantil.

g) Construção de uma política para a infância na cidade

- Criação de uma agenda intersetorial que tome como referência um planejamento da cidade para as crianças. Nesse sentido, a educação infantil deve ser o epicentro dessa agenda, em que se articulam ações para o cumprimento de suas funções socioeducativas.

## **POR UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA**

As ações e os objetivos da educação devem convergir para uma formação emancipadora, portanto como prática social. Tal compreensão ratifica o direito à educação, não circunscrito à aprendizagem instrumental, mas como reafirmação dos princípios da produção/socialização do conhecimento histórico-socialmente construído aos processos de formação e humanização do homem. Isso significa concepção ampla de conhecimento, formação e currículos fundados na indissociável relação entre educação e cultura. A cultura, fruto da ação humana, é compreendida no tempo, no espaço e se concretiza na produção material e imaterial. Portanto, não há como separar as condições 'políticas, culturais e materiais'.

A disputa e retomada das finalidades da escola implica reafirmar o conhecimento e a cidadania como seus objetos de trabalho. A educação e o conhecimento devem constituir-se como direito social, não como objetos do mercado. Considerar a educação como um direito social requer luta permanente pela sua materialização. Nesse sentido, a defesa pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é uma bandeira que implica esforços para que ele se constitua como epicentro das políticas educacionais em seus processos de planejamento, organização, gestão, financiamento e avaliação da educação. Assim, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. Ele precisa, portanto, ser cumprido:

a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2020, p. 247).

Não há outra forma de resistência senão a luta pela retomada de princípios democráticos que reafirmem o caráter público da educação:

a magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002, p. 254).

Uma educação comprometida com a produção e a disseminação do conhecimento requer a garantia de projetos e percursos formativos emancipatórios que garantam a formação como expressão do direito social e subjetivo das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, por meio de postura radical contra todas as formas de exclusão social.

Todavia, essa consideração só se concretiza quando se tem claro que qualquer processo de inclusão social requer, antes de tudo, a superação da desigualdade social. Não há outra alternativa para a defesa da educação senão aquela em que se recoloca o lugar da autonomia das instituições de educação infantil, dos professores e das crianças na construção de uma cultura comprometida com a produção e apropriação de um conhecimento socialmente significativo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE, Mírian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Obras Escolhidas*. Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões de nossa época; v. 56).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014b.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o estado*. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Coleção Pensamento Crítico; v. 39).

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentidos ocultos ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. / 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun., 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1999b.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. Trabalho e Educação. *Revista do NETE*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n. 3, – jan./jul., 1998.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução por Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. A administração da Liberdade. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas e reforma do currículo: anotações a partir da experiência espanhola. In: WARDE, Mírian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

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

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TORRES, Rosa Maria. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998<sup>a</sup>.

## CAPÍTULO VI

---

### **GESTÃO DO CONHECIMENTO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, INTERESSES E PROJETOS DE SOCIEDADE**

**Adriana Almeida Sales de Melo<sup>1</sup>**

[...] definimos política curricular como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Por isso, entendemos a política curricular como uma política cultural.

(Denise Destro, Ozenira Oliveira)

#### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PROJETOS DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO**

**N**os últimos anos, as ações que abrangem as políticas curriculares, para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, foram sofrendo diversas reformas, em momentos históricos diferentes, envolvendo uma complexidade cada vez maior de sujeitos políticos coletivos a expressar seus projetos de sociedade e educação através de sua participação nas diversas decisões políticas que dizem respeito ao tema.

Como um dos temas mais modificados desde a promulgação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade de Brasília, associada da ANPAE, Investigadora Associada da Universidade Lúsofona de Lisboa.

educação nacional, os vários artigos que se referem às questões de política curricular estão presentes em seus diversos títulos. As mudanças em cada um dos artigos e incisos modificados por outras leis e decretos nos mostram uma intensa disputa, não só por visões de mundo e de futuro diversas, mas também revelam uma disputa pelos recursos públicos voltados para a educação nacional pública e privada.

Podemos pensar nas políticas curriculares sob várias dimensões do trabalho docente, entre elas as dimensões que envolvem o cotidiano de ensino e aprendizagem escolar; as decisões que envolvem as políticas nacionais, locais e internacionais de elaboração, compra e utilização do livro didático (MELO, 2021) e tantas outras ferramentas didático-pedagógicas, assim como o uso cada vez mais presente das tecnologias de informação e comunicação; bem como envolvem de uma forma mais profunda a relação com a criação do conhecimento e a capacidade de nossa nação de criar ciência, tecnologia, inovação, sendo também expressão de nossas diferenças e desigualdades regionais, assim como de nossa riqueza intercultural (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Tais dimensões também estão profundamente interligadas com as questões relativas à autonomia das escolas e docentes que, por sua vez, também se relacionam à autonomia dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. 9.394/96 expressa esta autonomia e, ao mesmo tempo, responsabilidade, quando trata dos deveres dos estabelecimentos de ensino e seus docentes, entre eles, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a sua realização.

A discussão sobre a necessidade de criação de uma base curricular nacional comum está presente hoje tanto na LDB quanto nos Planos Nacionais de Educação. Como pensar em um currículo comum, pensando nas diversidades culturais, políticas, sociais, de um país que tem um Distrito Federal, 26 Estados, 5.570 Municípios, com suas redes públicas e privadas de educação; que refletem tantas desigualdades sociais e que,

por sua vez, sob os princípios da autonomia e transparência, também produzem legislação específica sobre os vários temas das políticas curriculares? Quais foram os interesses econômicos e sociais envolvidos em sua elaboração? A relação entre o que é “comum” e o que pode compor a parte diversa de um currículo nacional é a base de uma discussão de décadas na área.

Partimos também de estudos baseados numa visão gramsciana de Estado Ampliado, investigando as ações da sociedade civil e, especificamente, dos empresários na educação (NEVES, 1994; RODRIGUES, 1998; MARTINS, 2009), entre outros, para entender a coexistência de entidades com interesses e objetivos até contraditórios como pano de fundo histórico para todas as negociações que envolvem os recursos públicos para a educação no Brasil.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual, pelo Ministério da Educação (MEC) só se deu em dezembro de 2018, a partir da sua terceira versão, que por sua vez foi apresentada em duas partes: a educação infantil e fundamental e depois o ensino médio.

O que apresentamos em nosso painel de discussão e gostaríamos de indicar como mais um tema de discussão, é a forma como foram mostradas e também como foram apagadas da memória nacional partes do processo de sua construção, em suas rupturas e descontinuidades, colocando em evidência a comunicação sobre a BNCC e seu histórico por duas entidades, uma pública e uma privada, que tiveram papel fundamental em sua composição e, hoje, em sua implementação. Uma delas faz parte da própria burocracia estatal: o MEC<sup>2</sup>, que faz parte da administração superior do país e tem, entre outras, a função de organizar a educação nacional. A outra foi criada em 2013, por várias entidades da sociedade civil, como bancos, fundações privadas, pelo movimento Todos pela Educação e também pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado

---

<sup>2</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em: 10 mar. 2021.

da Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), o Movimento Pela Base.<sup>3</sup>

Como início do nosso relato, lembramos que, em 17 de junho de 2015, por meio da Portaria número 592 do MEC, foi instituída uma Comissão de 116 Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Essa Comissão foi composta por professores universitários, da educação básica e especialistas nas diversas áreas de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que muitas das indicações foram feitas pelo Consed e pela Undime e tinha como atribuição a elaboração e reelaboração da BNCC da seguinte forma:

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016. (...) Art. 3º Compete à SEB: I - nomear os membros da Comissão de Especialistas; II - coordenar a Comissão; II - coordenar o processo de construção da Proposta da Base Nacional Comum Curricular; III - convocar as reuniões necessárias para a elaboração do relatório final; e IV - entregar ao Conselho Nacional de Educação o relatório final com as conclusões da Comissão (BRASIL, 2015).

A partir do desenvolvimento dos trabalhos da Comissão, depois de sua constituição e início dos trabalhos, é que as entidades científico-acadêmicas foram tomando conhecimento de sua existência. O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiência com o Secretário da Secretaria da Educação Básica (SEB), da qual participaram representantes de tais entidades e da qual fiz parte como representante da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Como um dos resultados da sessão, ficou esclarecido o cronograma do processo de trabalho da Comissão, assim como do envio à CNE da BNCC. O envio se daria depois da reescrita da primeira versão.

A seguir, a SEB organizou uma Consulta Pública nacional, que contabilizou mais de 12.400.000 interações por meio de plataforma virtual. Como pesquisadora, pude compor a equipe de pesquisa da

---

<sup>3</sup> <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>, Acesso em: 10 mar. 2021.

Universidade de Brasília que, junto com colegas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, investigou e organizou as interações com os diversos tipos de texto da BNCC e devolveu relatório para a Comissão para revisão da primeira versão.

Entre os produtos da pesquisa foi criado um Portal da BNCC, com acesso livre e onde podiam ser vistos diversos dados, como o tipo de usuário, o tipo de interação e a localização geopolítica das interações. O Portal também trazia o levantamento realizado pela SEB de toda a legislação sobre currículo dos Estados e do DF, além de relatos das reuniões que foram sendo realizadas nos Estados, DF e Municípios para esclarecer e orientar sobre a Consulta Pública e sobre a própria BNCC. Também foram formados agentes nos Estados e Municípios para a continuidade da elaboração da BNCC. O principal objetivo para a criação do Portal era dar transparência aos dados, não somente da Consulta Pública, mas de todo o processo de construção da BNCC; assim como prover dados aos pesquisadores futuros e acesso às interações completas dos usuários. Hoje, uma das únicas informações que podemos acessar sobre todo o processo está na página do MEC, na seção de notícias<sup>4</sup>, pois o próprio Portal foi apagado das redes:

Mais de 12 milhões de contribuições. Foi com esse número tão expressivo que a consulta pública sobre o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNC) foi encerrada nesta terça-feira, 15, após seis meses aberta à participação de toda a sociedade brasileira. A metade das colaborações partiu de 45 mil escolas (...). Ao todo, mais de 300 mil cadastros foram registrados no Portal da Base. Dentre os cadastrados, 207 mil professores. "Se nós fizermos a soma das contribuições coletivas com a participação individual de professores, nós devemos estar muito próximos da participação de 1 milhão de professores", acredita Palácios (...). Esses números generosos se somam às mais de 700 reuniões, realizadas em todos os estados e no Distrito Federal, de que a equipe de assessores e especialistas do MEC e da Base participou, para promover a discussão pública.

---

<sup>4</sup> <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>, Acesso em 10 mar. 2021

Além dos interesses já citados, a elaboração inicial da BNCC também suscitou reuniões públicas do Movimento pela Base, sempre com a presença do MEC, onde podíamos ouvir tanto a fala do Ministro da Educação – na época era o prof. Renato J. Ribeiro – quanto colegas de outros países que vinham nos apresentar seus produtos de consultorias e também exemplos de cartilhas e livros didáticos elaborados para a venda em pacotes de assessorias.

Vale a pena destacar que, ainda em 2015, diversas entidades da sociedade civil também foram construindo campanhas de resistência à construção da BNCC, por diversos motivos. Um dos motivos era a não concordância com a Consulta Pública como instrumento principal de diálogo com as escolas e docentes. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) criou a campanha “Aqui já tem currículo”, nos seguintes termos, que teve uma grande aderência nacional<sup>5</sup>:

Foram convidados especialistas para construir o texto da BNCC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes. Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. Por isso criamos a campanha **Aqui já tem Currículo...** para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Vamos levar essas experiências de forma viva e criativa aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação.

A história da composição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já mereceu muitas publicações, entre elas as da própria ANPAE (AGUIAR; DOURADO, 2018). O Movimento pela Base também logrou avançar nas investigações e propostas. Reconhecer a complexidade da sociedade civil que tem interesses diretos e indiretos quanto às questões político-educacionais é também aprofundar os estudos para uma melhor definição dos conceitos constitucionais de serviços públicos não-estatais e

---

<sup>5</sup> <https://anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>, Acesso em: 10 mar. 2021

seguir na construção da história de cada um de tais sujeitos na sua participação nas mais variadas ações políticas educacionais.

## **DUAS LINHAS DO TEMPO E FATOS NÃO CONTADOS SOBRE A BNCC**

A seguir, vamos apresentar como o MEC e o Movimento pela Base formulam a Linha do Tempo da BNCC com informações similares, a partir dos sites atuais de cada um sobre o tema<sup>6</sup>. O que poderemos ver é que, no entanto, cada uma das entidades apresenta os fatos à sua maneira e com ênfases diferentes. Enfim, vamos procurar acrescentar alguns fatos que podem nos ajudar a esclarecer algumas decisões que foram sendo tomadas.

Como informações iniciais, tanto os sites do MEC quanto do Movimento pela Base citam os marcos legais principais que ensejaram a construção da BNCC: a Constituição Federal de 1988, principalmente em seu artigo 210; a LDB de 1996 e os diversos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente no período de 1997 a 2000. Citam também as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, no período de 2009 a 2012. O MEC aponta o programa Currículo em Movimento de 2008 como um dos pilares para se construir uma BNCC. Ambas as entidades citam a realização das Conferências Nacionais da Educação (CONAES) de 2010 e 2014, assim como fazem referência ao Plano Nacional de Educação de 2014, a Lei de número 13.005.

O MEC cita um I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum, mas não há registro quanto à sua realização; assim como cita a Portaria 592 do MEC que criou a Comissão de Especialistas em 2015. Só o Movimento pela Base cita a realização da Consulta Pública na linha do tempo da BNCC e o movimento de retorno das interações da Consulta Pública à Comissão de especialistas. Ambos

---

<sup>6</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>;  
<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>; <http://historiadabncc.mec.gov.br/>;  
Acessos em: 10 mar. 2021.

citam a entrega da Primeira Versão da BNCC pela Comissão em setembro de 2015 e a entrega da Segunda Versão em maio de 2016.

Também são citadas as realizações de seminários para apresentar a Segunda Versão a públicos diversos e vemos que as duas entidades realizaram seminários na época, ambas com parcerias com o CONSED, a UNDIME e representantes parceiros nacionais e internacionais.

Há a informação sobre a criação da Portaria de número 790, de 27 de julho de 2016 do MEC, que criou o Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio. Acrescentamos que esta Portaria modificou a forma de discussão inicial da BNCC e criou um Comitê Gestor para a discussão da Segunda Versão que poderia recompor a Comissão inicial, assim como conceituava a BNCC como “Guia de Orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolverem seus próprios currículos” (BRASIL, 2016); dirigindo a discussão nacional sobre a sua não-obrigatoriedade.

A estas informações básicas, acrescento que: também antecederam à elaboração da BNCC a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os cursos universitários, especialmente as DCNs para a formação de professores para a educação básica. O intenso movimento do Conselho Nacional de Educação, além da resistência de diversos sujeitos políticos coletivos da sociedade civil (AGUIAR, DOURADO, 2018) também são ignorados nos sites citados.

Outros pontos importantes que não são citados têm relação com as realizações das seguintes conferências nacionais que, por sua vez, também passaram por suas etapas locais preparatórias: a Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica de 2006 e a Conferência Nacional da Educação Básica de 2008. Embora tivesse sido prometida pelo MEC como conferência nacional, à educação superior foi destinado um Fórum nacional com representantes indicados pelas instituições de ensino superior (não temos informações públicas sobre a realização deste Fórum nem sobre seus produtos, a não ser por relatos dos participantes). Nenhuma informação mais detalhada sobre a Consulta Pública, seu Portal,

ou os diversos produtos que resultaram da investigação realizada aparecem nas linhas de tempo das entidades; como dissemos, o próprio Portal foi apagado de nossa memória virtual, impossibilitando o acesso público ao conhecimento que foi construído com recursos públicos.

Em seguida, em 31 de agosto de 2016, a presidente brasileira Dilma Roussef sofreu um processo de impeachment e o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República, com um projeto de sociedade diferente do que vinha sendo até então realizado com relação às políticas educacionais. O MEC assumiu uma tendência mais privatista e os rumos da BNCC foram profundamente modificados. No mesmo ano, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional de número 95, conhecida como a do “Teto dos gastos”, que limitou os gastos públicos e, na prática, terminou por impedir a ampliação dos sistemas de políticas públicas no país.

Voltando à análise da Linha do Tempo da BNCC a partir dos sites do MEC e Movimento pela Base, em abril de 2017 foi entregue à sociedade a Terceira Versão da BNCC, restrita à Educação Infantil e Educação Fundamental, que foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017. Há a menção à criação do dia 06.03 como Dia da BNCC. As entidades nos contam que, em 02.04 de 2018 foi entregue a Terceira Versão voltada para o Ensino Médio, que foi homologada pelo MEC em 14.12 de 2018.

O site do Movimento pela Base acrescenta ainda informações sobre as audiências do CNE para apreciação dos documentos; o lançamento do Guia de Implementação da BNCC, em parceria do MEC; assim como o lançamento do Edital do Plano Nacional do Livro Didático do ensino médio alinhado à BNCC em 2019. Acrescenta também que entre 2018 e 2020 a entidade colaborou com diversos contratos para a criação de materiais, ferramentas didáticas e construção de referenciais curriculares adequados à BNCC com os Estados e municípios.

O que nem o MEC nem o Movimento pela Base não registraram em seus sites é que somente em abril de 2017, em evento realizado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP), quando foi apresentada a Terceira Versão da BNCC é que foi dada a conhecer a equipe que a elaborou, com coordenação e membros que fizeram parte historicamente da construção dos PCNs ainda nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Somente naquele momento é que se percebeu que, ao invés de entregar a versão final completa da BNCC, houve uma ruptura – que muitos associaram à ruptura da significação do próprio conceito de Educação Básica – e foram apresentadas somente as etapas da educação infantil e educação fundamental. A segunda parte, relativa ao ensino médio, somente foi apresentada um ano depois, causando um espanto cada vez maior com relação às determinações do MEC e da SEB com relação à reforma do ensino médio.

### **NOVAS INCERTEZAS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL E A GESTÃO DO CONHECIMENTO**

A aprovação da BNCC, da forma fragmentada como apontamos acima, teve uma profunda relação com a promulgação da Lei de número 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017) e que, a partir de sua promulgação em 16 de fevereiro, provocou fortes reações sociais, especialmente das entidades científicas-acadêmicas e também das próprias redes de educação dos entes federados. A referida Lei instituiu grandes mudanças no ensino médio nacional, como o reconhecimento de competências, a instituição do notório saber como critério para contratação de docentes e outras questões que estão a interferir profundamente na área, sem que tenha havido uma discussão anterior, ou mesmo orientação para as escolas que já tiveram a obrigação legal de implementá-la quando de sua promulgação.

O Artigo quarto da Lei n. 13.415/2017 instituiu a criação de perfis formativos no ensino médio, sem que, no entanto, o MEC tenha promovido esclarecimento anterior, nem organização de programas ou destinação de recursos para tal ampliação, nem mesmo discussão com

relação à formação de docentes. Sendo que a referida Lei está ligada à implantação do ensino médio integral, como é o seu objeto principal. Com doze parágrafos e muitos incisos, o artigo quarto reza que:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Desde 2016, o próprio MEC vem implantando ações sem a devida discussão com a sociedade civil ou orientação das redes de ensino, criando um contexto de incertezas no Brasil com relação à direção das políticas educacionais. De forma concomitante, também vem reduzindo sistematicamente recursos públicos em todos os níveis e subníveis da educação pública nacional, impedindo seus próprios programas de funcionarem como foram planejados. Tais ações tendem a aumentar os níveis de desigualdade social e educacional não somente no presente, mas também causará problemas futuros com a exclusão social das massas da escola pública. A formação do trabalhador brasileiro está sendo prejudicada e a queda do índice de escolarização da população interfere tanto nas histórias de vida dos indivíduos e comunidades, mas também nas diversas cadeias dos sistemas produtivos nacionais e na capacidade do país de criação de ciência, tecnologia e inovação.

O enfrentamento da Pandemia de COVID-19 agravou e trouxe à tona as desigualdades sociais nacionais crescentes (CASTIONI; MELO, 2020; DUARTE; MELO, 2020), além de provocar desestímulo e desalento nos docentes e pesquisadores que têm compromisso e atuam na educação pública nacional.

Se as dinâmicas históricas que se seguiram aos processos contraditórios e excludentes da globalização do final do século XX

causaram o aprofundamento do aumento da desigualdade social, também foram palco para a resistência social. A pressão social pela universalização da educação, valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação em vários países também fez parte da construção dos objetivos do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas pela incorporação de tais demandas em sua agenda e construção de seus programas (MELO, 2004).

Desde o final do século XX, as questões que envolvem o currículo nacional, a gestão da educação pública e privada, a condução das políticas educacionais; foram se moldando à ampliação da democracia no Brasil, aos espaços de gestão democrática e compartilhada nas diversas instâncias da burocracia estatal da área, com a criação de colegiados, fóruns, conselhos cada vez mais amplos e participativos e com mais atribuições legais perante a construção das políticas educacionais nacionais; inclusive nos estabelecimentos de educação. A privatização da educação, em movimentos que variam do aumento de matrículas privadas, do aumento de repasse dos recursos públicos, isenção e redução de impostos, e várias outras práticas; também dificulta o diálogo com os sujeitos políticos coletivos interessados no direcionamento dos recursos públicos para a educação.

As novas formas de influência e disputa no ciclo das políticas públicas educacionais envolvem hoje os contratos diretos de agências diversas prestadoras de serviços educacionais, tanto com relação à implantação da BNCC quanto pacotes de gestão e avaliação; de forma direta com os Estados, Distrito Federal e Municípios que, por sua vez, têm autonomia para fazê-los. Tais agências apresentam pacotes de escuta de demandas, de análise e pesquisa de evidências, de planos estratégicos limitados aos recursos, com promessa de respostas rápidas de intervenção no cotidiano escolar. As redes estaduais e municipais, principalmente, fazem os contratos e recebem os produtos, mas não participam de sua construção.

A prática da gestão democrática durante muitos anos, torna mais difícil a aceitação de regulamentos, legislação, programas e projetos que não escutam – e mesmo contribuem para desmontar – tais colegiados e a sua articulação com a sociedade civil. Provocam mais ações de resistência do que de aceitação ou identificação com as políticas educacionais nacionais, que é o que vem acontecendo no Brasil desde o impeachment de 1996. As redes de gestão democrática, em sua complexidade, têm demonstrado resistência no enfrentamento de desmandos e desgovernos; no entanto, há que ser construído um projeto igualmente coletivo de recuperação e reconstrução de políticas públicas em geral e políticas educacionais em todos os níveis da educação brasileira.

Uma gestão do conhecimento autônoma torna-se urgente como base de reconstrução da educação pública brasileira. Reconhecer os desafios que a situação histórica atual nos apresenta, pactuar uma nova agenda nacional de reconstrução de políticas educacionais, além da profunda mudança política, depende também de auto-avaliação e autoconhecimento. Torna-se urgente fazer um diagnóstico da situação atual da educação pública nacional, a sua relação com a realização das metas do Plano Nacional de Educação, para que se apontem novos caminhos. O que temos hoje, com um desgoverno de políticas como projeto de governo nacional, é o aprofundamento da privatização, diminuição de recursos públicos para a educação pública e o aumento do fluxo dos recursos públicos para as agências e fundações privadas que prestam serviços educacionais para a área e terminam por conduzir cada vez mais a própria agenda da educação pública nacional.

Nesta fase de profundas incertezas com relação ao cumprimento dos objetivos da educação nacional presentes em nosso Plano Nacional de Educação, creio que temos que criar novas formas de investigação dos problemas atuais; elaborando dados e construindo evidências para melhorar e aprofundar o conhecimento das escolas e sistemas sobre si mesmos. O reconhecimento do que é construído nas escolas, com a

vivência dos currículos na prática cotidiana, recuperando a memória e a capacidade de construção de projetos de sociedade e educação para o futuro são bases necessárias para uma gestão do conhecimento que permita novas formas de ação e reconstrução da educação pública nacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Portaria n. 592/2015. Brasília, 2015. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p.16. Disponível em:

MEC.[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192), Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. *Portaria n.790/2016*, que cria o Comitê Gestor da BNCC e reforma do Ensino Médio. Brasília, 2016. Disponível em:

[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972), Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394/1996*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.451/2017*, que estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm), Acesso em: 10 mar. 2021.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. A. S. Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na Pandemia da Covid-19 numa perspectiva comparada. *Revista Brasileira de Educação Comparada*, Campinas, SP, 2020, v.2, p.1-16. DOI: <https://doi.org/10.20396/rbec.v2i.13780>

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N.; Melo, Adriana A. A. S. Educação básica na pandemia: o caso DF. *Revista Educação Básica em Foco*, 2020, v. 1, n. 1, abr.-jun.

Disponível em:

<https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos.html>

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 1, p. 21-28, 2009.

MELO, P. M. de. *A construção do consenso hegemônico sobre o Plano Nacional do Livro Didático (1995-2016)*. Estado, mercado editorial e sociedade civil. Curitiba: Appris, 2021.

MELO, A. A. S. *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, O. V. de; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, abr. 2005.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SÜSSEKIND, M. L. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n. 03, p. 1512-1529, out./dez., 2014.

## CAPÍTULO VII

---

### AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE BNCC

**Marcilene Pelegrine Gomes<sup>1</sup>**

Há, assim, que se consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e agir. Não faz sentido, já se acentuou há muito, concebê-lo como um técnico que bem executa o que outros conceberam. Em outras palavras, há que se procurar desafiar a imagem negativa do professor, socialmente construída e difundida nos últimos anos (MOREIRA, 2012, p. 43-44).

**A** Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>2</sup> traz subjacente, desde o início do processo de sua elaboração, a ideia de que uma base comum nacional garantirá a qualidade da educação básica de norte ao sul do Brasil, em grande medida, pela sua capacidade de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. De acordo com o documento, “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta da UFG, atuando como professora de políticas educacionais e fundamentos da educação. Vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. E-mail: professoramarcilene@ufg.br

<sup>2</sup> A BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017 e a do Ensino em 2018. Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) organizou o documento final da Base reunindo os dois textos.

aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018, p. 5).

Ao longo do documento e nos discursos dos defensores de uma base nacional comum anunciam-se que a qualidade da escola e das aprendizagens será “assegurada” na medida em que, no processo de implementação da BNCC, seja garantida a formação continuada dos professores focada nos objetivos e nas competências prescritas na base e a aquisição de material didático que oriente e subsidie o trabalho docente em sala de aula (ANFOPE, 2017; BRASIL, 2018; MACEDO, 2016, 2019; ROCHA, PEREIRA, 2019).

Neste estudo procurou-se discutir, de que forma o discurso de qualidade da educação básica reafirmado no texto da BNCC se articula à lógica de regulação e padronização do trabalho docente na perspectiva de negação e desconstrução da autonomia do professor. O trabalho docente é aqui compreendido como uma totalidade de relações que envolve condições subjetivas – processos de formação e mobilização para o trabalho - e as condições objetivas, condições efetivas de trabalho (organização e gestão do trabalho pedagógico, participação no planejamento escolar, preparação de aula, acesso ao material didático, jornada de trabalho, etc.), remuneração e carreira do professor (BASSO, 1998). Parte-se do pressuposto de que, o discurso articulador e definidor da BNCC, no que se refere ao trabalho docente, desconsidera essa totalidade. Entende-se conceitualmente discurso como uma prática social que expressa por meio da linguagem concepções ideológicas mediadas por relações de poder (FAIRCLOUGH, 2011).

## **A BNCC E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

A BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão adquirir da educação infantil ao ensino médio. É estruturada teórica e metodologicamente por

meio de competências<sup>3</sup> que deverão orientar/direcionar o trabalho didático-pedagógico ao longo a Educação Básica. No documento,

[...], competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Observa-se, no texto da BNCC, que as competências e as habilidades listadas na orientam e articulam os direitos de aprendizagem e os campos de experiência na educação infantil; as áreas do conhecimento, as competências específicas de áreas, os componentes curriculares, as competências específicas de componentes curriculares por ano do ensino fundamental; as áreas de conhecimentos, as competências específicas de área, as disciplinas obrigatórias, as habilidades e os itinerários formativos do ensino médio (BRASIL, 2018).

As concepções e as orientações que definem a política curricular sintetizada na BNCC, afirmadas ou modificadas ao longo das três versões do documento<sup>4</sup>, são expressões de disputas e embates em torno de uma base curricular nacional que envolveu diferentes sujeitos, instituições e forças sociais no processo de elaboração. Segundo Rocha e Pereira

---

<sup>3</sup> Mesmo reconhecendo os embates epistemológicos e políticos em torno do conceito de competência e da apropriação deste nos textos e nas definições de políticas educacionais antecipa-se que, este estudo, não tem por objetivo o aprofundamento desta discussão.

<sup>4</sup> Legalmente, a ideia de uma base curricular nacional está posta na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394 de 1996, e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei n. 13.005 de 2014. A partir destes dispositivos legais, em 2014, o MEC elaborou a primeira versão do texto da BNCC, no Governo Dilma Rousseff (2011-2016). Esse texto foi apresentado para consulta pública em 2015, nesse contexto, entidades científicas e de pesquisa, movimentos sociais, sindicatos de professores, sindicatos patronais, organizações não governamentais, gestores educacionais, professores, etc. fizeram inúmeras contribuições/sugestões para alterações do documento. Em 2016, ainda no governo Dilma, o MEC apresentou a 2ª versão do documento. Contudo, as tensões e as disputas políticas culminaram no golpe jurídico-parlamentar que retirou a presidenta Dilma do governo, dando início à gestão Temer (2016-2019). Nesse cenário, há uma ruptura no movimento de participação de diferentes forças sociais na elaboração e discussão do documento e, em abril de 2017, o MEC apresentará a 3ª versão da Base. Segundo Macedo (2019), a 3ª versão da BNCC foi imposta pelo MEC e homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando que foram poucas as audiências públicas para apresentação e discussão do documento, menor ainda foi a participação dos profissionais da educação na elaboração do texto final.

(2019), diferentes sujeitos e instituições, do setor público e privado, disputaram a hegemonia na definição da Base,

Foram inúmeras disputas em torno dos interesses da política curricular - Grupos empresariais a exemplo do Movimento pela Base, instâncias acadêmicas e de pesquisa educacional como a Anped, Anfope, ABdC e Anpae, órgãos governamentais a exemplo do MEC, Consed e Undime, além de grupos como o Escola Sem Partido (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207).

Dessa forma, a BNCC, como política curricular nacional, traz a marca dos embates, dos contextos, das disputas políticas, ideológicas e epistemológicas que marcaram a elaboração do documento no período de 2014 a 2017. Esses embates e disputas encontram no discurso de defesa da qualidade da escola e das aprendizagens o elemento de unidade, portanto, articulador e definidor da defesa do documento e das demais políticas decorrentes e justificadoras da ideia de um currículo centralizado nacionalmente. Nesse sentido, a ênfase na qualidade da educação e da escola é fundamental para compreensão da lógica de padronização e regulação do trabalho docente que marca o texto e o contexto de produção e implementação da Base.

É importante destacar que, no Brasil, o conceito e a concepção de educação de qualidade ganharam destaque nas políticas educacionais e, em especial, nas políticas curriculares, a partir da reforma educacional da década de 1990. Para Silva (2009) falar de qualidade da educação não é tarefa simples, pois envolvem ideias e contextos complexos e "movediços". Para a autora, ao falar de qualidade, um primeiro aspecto que merece ser reiterado é o caráter histórico e social (portanto, transitório) do conceito de qualidade, o que equivale dizer que, no Brasil, em diversos momentos históricos e governos, o conceito foi tomado com significados diferentes e, em muitos casos, divergentes para legitimar determinadas decisões políticas no campo do currículo, da formação de professores, da gestão e organização da escola pública.

No âmbito das políticas educacionais, o conceito sofre e sofreu alterações ao longo do tempo e dos contextos político-partidários,

expressando os interesses, as concepções, os projetos e o poder de articulação e mobilização das forças sociais e econômicas em disputa no cenário social e político brasileiro. Embora sejam distintas as concepções e as representações acerca da qualidade da educação e da escola pública, os contextos a partir dos quais elas se originam e se desenvolvem incidem nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas para a educação básica, demarcando rupturas e continuidades que definem o lugar da educação e da escola no Brasil.

De acordo com Enguita (1996, p. 95), a partir do final da década de 1970, a busca pela qualidade da educação básica se converteu em uma meta mobilizadora de discursos e de ações políticas em diferentes países do mundo ocidental; até mesmo os governos “[...] que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá quais forem”. Para o autor, o termo qualidade da educação, pela sua polissemia,

[...] pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUIITA, 1996, p. 95-96).

Pelos vários significados do termo e pela ambiguidade de formulações e de expectativas, falar de qualidade da educação básica pressupõe explicitar teórica e metodologicamente o que se entende e o que se espera de uma educação de qualidade. Segundo Beisiegel (2005), a garantia da oferta, do acesso e da permanência na escola das crianças das camadas populares, historicamente excluídas dos sistemas de ensino, foi, na década de 1980, um elemento importante para o debate político e acadêmico em torno da qualidade do ensino na escola pública. Compreendia-se que a qualidade estava diretamente vinculada a garantia do acesso à escola. Na década de 1990, o debate sobre qualidade reverberava na ideia de acesso e universalização do ensino fundamental

e, posteriormente, esse debate, no contexto da reforma educacional<sup>5</sup>, vinculará qualidade aos resultados da aprendizagem mensurados nos testes externos e em larga escala.

De acordo com Libâneo (2013, p. 67), a qualidade da escola está referendada pela capacidade pedagógica e organizacional de ampliação das aprendizagens dos alunos; assim, “[...] o que confere qualidade ou não aos sistemas de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, ou seja, o que se ensina, o como se ensina e o que o aluno faz com que aprende”. Para Silva (2009, p. 217), qualidade da educação, pela sua natureza complexa e polissêmica, é um conceito que exige que se tensionem as questões sociais, econômicas, políticas e subjetivas que interferem dialeticamente nos tempos e nos espaços do ensino e da aprendizagem na escola e na sala de aula.

No universo polissêmico do uso e abuso do termo qualidade, no caso específico da BNCC, o discurso articulado em torno da qualidade da educação básica está diretamente vinculado aos resultados da aprendizagem aferidos pelos testes estandardizados e pelos índices da educação básica. Nesta lógica, a qualidade da escola e da aprendizagem das crianças é mensurada pela média dos resultados obtidos nos testes externos de larga escala. É importante afirmar que, no campo das políticas educacionais esse discurso não é novo, como afirma Silva (2009), desde a década de 1990, já está articulado às ações do MEC, das secretarias de educação, dos meios e das redes de comunicação que se sentem com autoridade para falar de educação e escola.

A busca da qualidade anunciada na BNCC sintetiza relações de poder, concepções de educação, de escola e práticas complexas e, muitas

---

<sup>5</sup> A partir da década de 1980, a relação entre qualidade da educação básica e a criação de sistemas e instrumentos de avaliação externa para medir e monitorar, em larga escala, a aprendizagem discente tornou-se, em âmbito mundial, um “mantra” na retórica<sup>5</sup> dos formuladores de políticas para a escola pública. Mantra que, conforme aponta Afonso (2001, 2009), orientou a reforma educacional em diferentes países capitalistas do mundo ocidental. Para compreender-se esse movimento é fundamental apreender-se a vinculação entre a avaliação externa e a qualidade da escola pública no contexto de reestruturação produtiva que exigiu do Estado um novo papel social e político no processo de regulação/desregulação da relação entre capital, trabalho e sociedade.

vezes, divergentes que repercutirá na organização do trabalho pedagógico e, portanto, no trabalho docente. Segundo Rocha e Pereira (2019, p. 205).

A política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas à política curricular serão sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses etc.

Mesmo considerando que, o processo de implementação de uma política curricular não segue uma linha linear de implementação, pois são mediadas por vários fatores e contradições, contextos, interpretações e sujeitos, a BNCC, pelo que anuncia e evidencia, incidirá diretamente no trabalho do professor, orientando as matrizes curriculares para educação básica, os conteúdos da formação continuada dos professores, a escolha do material didático, os procedimentos didáticos-pedagógicos de ensino, a organização da escola e da carga horária semanal das disciplinas ou componentes curriculares, entre outros aspectos de organização e gestão do trabalho pedagógico. Pois,

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, a ideia é de que, a Base além de padronizar os conteúdos de ensino, padronize, em escala nacional, a formação de professores, o material didático e a avaliação da aprendizagem. Mas, em que medida os professores foram ouvidos ou participaram dessas definições? Segundo Macedo (2016), Rocha e Pereira (2019), os profissionais da educação e as escolas tiveram pouca participação e poder de definição no processo de elaboração, discussão e homologação do texto da BNCC. Assim, como afirmar que a BNCC trará qualidade à educação quando o professor, sujeito central do processo de implementação de uma política curricular, foi alienado do processo de elaboração e do espaço político-pedagógico de

decisão sobre o currículo? Sobre a relação entre escolhas curriculares e o trabalho docente, Macedo (2016) afirma que, o envolvimento do professor é fundamental na definição de quais conhecimentos e conteúdo são “mais válidos” para a formação dos alunos da educação básica.

Para Rocha e Pereira (2019), a negação da importância do professor nas definições curriculares evidencia uma lógica típica da gestão empresarial, que se caracteriza pela negação da relação intrínseca entre a prescrição (como política curricular) e o trabalho docente (como prática curricular). Essa lógica, oculta, portanto, o movimento dialético entre a política curricular e a prática cotidiana nas instituições de ensino para além das dimensões didático-metodológicas da sala de aula na educação básica. Dessa forma, segundo as autoras, “a BNCC desconsidera a escola como um lócus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica” (p. 2007).

Nesta lógica, não se defende, muito menos se valoriza, a autonomia do professor, uma vez que, para os defensores deste modelo de política curricular, a BNCC se reveste em um instrumento de gestão e regulação do trabalho docente. Para eles, a qualidade da educação anunciada no texto prescrito perpassa pelo controle do fazer do professor e da escola.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Mesmo afirmando que uma política curricular, por si só, não rompe com as históricas desigualdades educacionais que marcam a educação brasileira, a BNCC reforça a crença difundida pelas políticas educacionais, nas últimas três décadas, de que a qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem serão alcançados por meio da implementação de políticas de avaliação estandardizada e padronizada (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) e índices educacionais que medem e regulam a

eficácia da escola (Índice da Educação Básica - IDEB). As condições de trabalho, a autonomia, a valorização e a carreira docente não são colocados como elementos importantes para a garantia da qualidade anunciada.

Nessa perspectiva, a formação docente, inicial e continuada, desvinculada da carreira e da valorização do trabalho docente, deve estar submetida à lógica de competências e habilidades prescritas na BNCC, a qual é tratada como ferramenta capaz de resolver os problemas da educação brasileira. Considerando os estudos de Ball (2005), é possível afirmar que o projeto em curso reafirma o papel mínimo do Estado na definição e implementação de políticas públicas estruturantes da educação brasileira e a atuação máxima na regulação do currículo, da avaliação e do trabalho docente, este, por sua vez, compreendido e regulado pela *performatividade*. Segundo Ball (2005, p. 543),

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção.

A lógica de *performatividade*, atrelada a ideia de qualidade dela subjacente, exige a regulação e a padronização do trabalho do professor. Para Moreira (2012, p. 27), o foco na regulação externa do trabalho docente, caracterizado pela lógica de controle e produtividade econômica, "não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor". Nesse sentido, numa perspectiva crítico-progressista de educação, a ideia de que por meio de uma base nacional poder-se-á regular a formação e o trabalho docente caminha na contramão da autonomia docente e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A autonomia e a valorização da formação e do trabalho docente são estruturantes de mudanças no sistema educacional e, portanto, da qualidade da escola. Essa premissa ao ser negada ideológica e

constantemente pelas políticas neoliberais, retira do professor o protagonismo na proposição e efetivação da política curricular, desconsiderando que será ele o responsável por coloca o “currículo em ação”. Isso evidencia que na disputa de poder, em que a BNCC se tornou um epicentro do currículo da educação básica, as decisões curriculares são e serão controladas por sujeitos e instituições, em grande medida, externos ao processo ensino-aprendizagem.

O pressuposto disso é de que o modelo gerencial, por meio de pacotes de gestão, currículo, formação de professores e tecnologias baseadas na lógica da qualidade total e da eficiência podem solucionar problemas educacionais. [...]. É nesta marcha de onde surgem projetos e políticas de currículo nacional atrelados às políticas de avaliação e formação docente que abarcam, segundo Ball (2001), categorias de mercado (relação público privado e a abertura para os setores empresariais-mercadoológicos), gestão (novas formas de gestão privada baseada no gerencialismo administrativo) e a performatividade (desempenho por resultados e mecanismo de controle e responsabilização docente) (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207).

De forma geral é possível afirmar que, a política curricular sintetizada na Base evidencia um discurso normatizador e regulador do trabalho docente, alinhado intencionalmente às políticas educacionais de controle da ação do professor por meio da avaliação externa dos resultados da aprendizagem, da padronização e controle da formação docente e do material didático. Nesse modelo de política educacional, o desempenho e a responsabilização docente é medido pelos resultados dos alunos e da escola aos testes e, não pela autonomia e protagonismo do professor nas escolhas curriculares. Segundo Siqueira e Dourado (2019, p. 300), a exigência de padronização do currículo em âmbito nacional e a regulação do trabalho docente, conforme prescrito na BNCC, negligencia “[...] a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar”.

A ideia de regulação do trabalho docente está explícita na compreensão de que alguém deve ensinar o professor a exercer a docência para que a base cumpra com os fins amplamente anunciados. Essa concepção de qualidade da educação articula-se à regulação e à

responsabilização do trabalho docente. Nesta lógica, o professor é “preparado” não para compreender as concepções teóricas e metodológicas subjacentes à política curricular, mas sim para “aplicar” o que está prescrito.

A ação do professor reduz-se ao treinamento dos alunos para atingir determinadas competências e habilidades presas as demandas dos sistemas de avaliação externa em larga escala e às orientações dos formuladores de material didático. Assim, como afirmam Rocha e Pereira (2019, p. 2014), “Tendo em vista o caráter tutorial da proposta da BNCC, entendemos que a necessidade de se refletir e fortalecer o debate sobre a autonomia docente nas escolas e nas formações inicial e continuada de professores torna-se urgente.”

A Anfope (2017), ao posicionar-se em relação a BNCC, alertou para o risco do ataque ao princípio da autonomia docente, considerando que o texto abre precedentes para o monitoramento e a regulação do trabalho docente por meio das avaliações em larga escala; da formação subordinada as demandas da BNCC; elaboração e aquisição de material vinculados à lógica empresarial do mercado editorial. Assim, o trabalho docente perde o seu carácter autônomo e emancipador para converte-se em uma ação fragmentada em que o professor não é dito como o sujeito central para pensar e elaborar a totalidade do trabalho docente, mas sim, partes do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A BNCC está em fase de implementação, por isso, ainda é prematuro tecer determinadas considerações acerca do impacto dela no cotidiano da escola e do trabalho docente na educação básica. Contudo, pelo que se anuncia no texto prescrito e no contexto atual das políticas educacionais, a compreensão de qualidade atrelada aos resultados quantitativos obtidos pelos alunos e pelas escolas em testes e índices externos coaduna a lógica de controle e responsabilização do trabalho

docente, negando ou contrapondo-se a ideia da importância de se assegurar a autonomia e o protagonismo do professor.

A autonomia do professor passa necessariamente pelo seu reconhecimento de seu protagonismo e autonomia intelectual em pensar e desenvolver o trabalho por meio da elaboração do planejamento de ensino, da escolha do material didático, da definição das metodologias e atividades de ensino, da utilização de recursos didático-pedagógicos diversos, da escolha dos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem, etc. A autonomia do professor também está vinculada à autonomia da escola em elaborar, implementar e avaliar o seu projeto político pedagógico. Vincula-se ainda à formação inicial e continuada de qualidade, à valorização profissional e ao direito à carreira e ao salário (GOMES, 2020).

O protagonismo do professor nas definições curriculares e na participação no esforço de construção de uma escola de qualidade são constitutivos da autonomia, da valorização do trabalho e da carreira docente. Como afirma Moreira (2012), o reconhecimento do professor materializado em salários dignos, condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira docente estimulante, tempo para o planejamento e o desenvolvimento das atividades, assim como tratamento respeitoso por parte Estado e dos meios de comunicação são fundamentais na busca da qualidade da educação e da escola.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Posição da ANFOPE sobre a BNCC: repúdio ao processo de*

elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. BRASÍLIA (DF), 11 de setembro de 2017.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BEISIEGEL, C. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 19, n. 44, abr., 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2019.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBPAE* - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago., 2019, p. 291-305.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 93-110.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

GOMES, M. P. Trabalho docente e base nacional comum curricular: entre o discurso de qualidade e a regulação do trabalho In: KOCHHANN, A. (Org.). *Base nacional comum curricular* [recurso eletrônico]: avanços, contradições e tensões. Goiânia: Editora Scotti, 2020, p. 53-66.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio. *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio, 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educ. rev.* [online]. 2016, v. 32, n. 2, p.13-17.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio, 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

## CAPÍTULO VIII

---

# DECORRÊNCIAS DA BNCC E DO “NOVO” ENSINO MÉDIO PARA A IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR EM MATO GROSSO

**Marilda de Oliveira Costa<sup>1</sup>**

**Samára Assunção Valles Jorge<sup>2</sup>**

**O** texto aborda o processo de elaboração e implantação do Documento de Referência Curricular (DRC) para o Ensino Médio de Mato Grosso e tem por objetivo analisar aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo” Ensino Médio na DRC, incluindo-se o papel dos atores privados (Aparelhos Privados de Hegemonia) que contribuíram na sua elaboração.

O Documento de Referência Curricular (DRC) para o Ensino Médio de Mato Grosso passou por um período curto entre a instituição de Comissão para produzir o texto, em maio de 2019, e entrega para estudo, análise, contribuições e parecer pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), final de novembro de 2020, finalizado com o Parecer Pleno nº 031/2020-CEE/MT, em 17 de dezembro de 2020, publicado no D.O. MT nº 27.913, de 12 de janeiro de 2021, pág. 33. Trata-se da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na esfera estadual, voltada para

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora do programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu - UNEMAT) e Diretora Estadual da ANPAE-MT. E-mail: marilda.costa@unemat.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu - UNEMAT, Campus/Cáceres-MT. E-mail: samaravalles@hotmail.com.

articular a base ao “Novo” Ensino Médio e que será implementada, inicialmente, em escolas piloto de Ensino Médio no ano de 2021 e em todas as escolas da rede a partir de 2022.

A instituição de uma política curricular (base) tem amparo legal no marco regulatório da educação nacional descrito nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas metas 3, 10 e 11 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como respectivos objetivos “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada” e “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”.

Essas questões sempre foram muito lembradas e reforçadas nos documentos da política curricular nacional, no entanto, o debate sobre a “necessidade” de uma base nacional ganhou reforço adicional no contexto marcado pelo fortalecimento do interesse empresarial na definição da política educacional, aprofundado com o golpe de Estado perpetrado contra a Presidente da República em agosto de 2016, momento no qual se deu alterações significativas na segunda versão do documento, bem como na recomposição do grupo responsável pela sua elaboração. São marcantes as influências do contexto de aprofundamento da lógica neoliberal na vida nacional, na reforma do Ensino Médio e na elaboração da BNCC. São vários os estudos que corroboram com esta afirmação, tal como os de Costola; Borghi (2018), Aguiar (2018), Giroto (2019), Costa; Silva (2019), Tarlau; Moeller apud Freitas (2020), sobretudo articulada à reforma do Ensino Médio, cuja origem se encontra na Medida Provisória nº 746/2016, ao estabelecer mudanças na estrutura do ensino médio e

redefinição de uma nova organização curricular que contemplasse a BNCC que estava em discussão gerando questionamentos e posicionamentos divergentes.

A medida provisória sobre o novo ensino médio gerou manifestos por parte de instituições públicas, ocupações de escolas por secundaristas em diversas partes do país e entidades científicas, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática e o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio<sup>3</sup>, constituído por 10 entidades, não aprovando democraticamente o conteúdo da medida provisória

O Governo Federal anunciou hoje (22/09/2016), por meio de Medida Provisória, uma reforma no Ensino Médio Brasileiro. Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes.

Não considerando o Manifesto publicado do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, o MEC regulou a MP nº 746/2016 por meio da Lei nº 13.415, de 2017, justificando atender à exigência da Constituição Federal após amplos debates. O currículo do Ensino Médio passa então a ter por base a BNCC e os itinerários formativos, após a aprovação da reforma do “Novo” Ensino Médio.

Com o financiamento inicial de US\$ 10 bilhões do Banco Mundial, como cumprimento da primeira meta sobre a pré-avaliação do programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o MEC tem buscado o cumprimento da meta sobre “aprovação e a homologação

---

<sup>3</sup> O movimento foi criado pelas 10 entidades: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 01 maio 2021.

dos currículos estaduais alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>, para receber a segunda parcela do financiamento até meados de 2021. Exigindo, desta forma, das secretarias estaduais e Distrital de educação, a execução da meta prescrita no financiamento. É nesse contexto que se deu, muito rapidamente, a elaboração e regulamentação do Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso.

## **ASPECTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para a educação básica, no Brasil, teve início no ano de 2013 com a criação do Movimento pela Base (MPB) e, desde então, passou por fases distintas, sobretudo após 2016, em razão das mudanças na direção do Ministério da Educação, com a alteração de atores articulados em torno de sua construção e a separação da BNCC para educação infantil e ensino fundamental do ensino médio, visando aguardar a aprovação da reforma do “novo” ensino médio, cuja origem se encontra na Medida Provisória nº 749/2016, regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, de 17 de fevereiro de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) ficou instituída pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, com orientações aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, e pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, como etapa final da Educação Básica. A maior parte da Carga Horária do Ensino Médio, ou seja, 60% (sessenta por cento) será formada pela BNCC, enquanto o restante, 40%, será formado pela parte específica: Linguagens e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e

---

<sup>4</sup> Publicação feita no Portal do MEC, intitulada “Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar reforma do ensino médio”. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 01 maio 2021.

suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional. Fundamentada numa política gerencialista de controle sobre as escolas, a BNCC “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (AGUIAR, 2018, p. 07), nega o direito à diferença e desrespeita as diversidades culturais das escolas públicas brasileiras, ao privilegiar a padronização. Configura-se como uma contrarreforma da Educação Básica, ao ferir os direitos à educação e às políticas educacionais conquistadas democraticamente por forças populares nas últimas décadas (AGUIAR, 2018, p. 08).

Denominada 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” (ANPAE, 2018), a BNCC enfatiza que as aprendizagens essenciais devem estar articuladas à dez competências gerais, expostas no Quadro 1, visando assegurar o Desenvolvimento Humano Integral dos estudantes a partir do fortalecimento do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

### **Quadro 1 - Nove competências gerais da BNCC**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que

levem ao entendimento mútuo
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
9. Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Quadro elaborado a partir da BNCC (ANPAE, 2018).

As competências contidas na Base vêm sendo utilizadas na elaboração dos currículos de países, como Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru, assim como nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), conforme informações do sítio <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

No entanto, a padronização do currículo não garante que as metas de aprendizagens sejam garantidas. Pensar que o currículo padronizado garantirá as aprendizagens descritas na BNCC “tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é

decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico” (LOPES, 2018, p. 25). Na concepção da autora,

não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 25).

A proposta de homogeneização curricular não vale como justificativa de que a qualidade da educação está atrelada a essa padronização. Na verdade, o que ocorre é uma busca por nivelamento de aprendizagens via resultados nos testes; o currículo acaba sendo submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar os conhecimentos e aprendizagens dos estudantes, como se fossem um objeto a ser avaliado/medido. Deixemos claro que educação de qualidade socialmente referenciada, a qual defendemos, vai além do currículo padronizado e das aprendizagens essenciais propostas na BNCC, de modo que reduzir o direito à Educação a direito a aprendizagem é minimizar a importância de processos formativos. É desconsiderar que a Educação é uma prática social.

A visão político-pedagógica abordada na BNCC, segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 41),

[...] não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores.

De todo modo, a BNCC tem se tornado hegemônica na organização curricular da educação básica nacional, articulada à formação de professores e de gestores escolares. O documento da BNCC visa garantir que a base venha a contribuir com políticas e ações referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos

educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2018, p. 08).

No caso de Mato Grosso, o processo de reorganização da oferta do novo ensino médio no Estado passou a ser debatido pela Seduc/MT após a aprovação da Lei federal nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, ao prever o aumento no número de horas anuais e a flexibilização do currículo em duas partes. A primeira parte se refere às disciplinas de português, matemática e inglês como obrigatórias e a outra parte se refere aos itinerários formativos nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, conforme a relevância e o contexto educacional local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, após a publicação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, publicado pelo MEC, via Portaria nº 649, em 10 de julho de 2018, instituído “para apoiar as secretarias de educação estaduais e Distrital na elaboração e execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a BNCC, os itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais”, aderiu ao programa e instituiu, via Portaria nº 721/2018/GS/SEDUC/MT, a comissão Estadual para implementação do Programa, e criou o grupo de Trabalho para elaboração do currículo, considerando os Itinerários Formativos.

## **PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO PARA O ENSINO MÉDIO**

A elaboração e implantação do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT), justifica-se face à diversidade étnica, cultural e social dos estudantes de Mato Grosso, assim como as condições socioeconômicas que afetam a permanência na

escola dos sujeitos nesta etapa da educação básica; como justifica o documento, passou por algumas etapas, tais como: publicação de edital para contratação de bolsistas para diferentes funções; elaboração da versão preliminar; apresentação na plenária do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso; apresentação em fórum e oficinas; Audiência Pública; consulta pública; revisão pelo Movimento pela Base e pelo Instituto Réuna; entrega ao CEE para análise e parecer.

O primeiro passo foi a publicação do Edital nº 003/2019/GS/SEDUC/MT, que regulamentou a contratação de bolsistas para atuar no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, nas funções de: Coordenador de Etapa, Redator Formador de Currículo – Ensino Médio/Área Componente, Coordenadores de Área/Ensino Médio, Articuladores de Itinerários Formativos/Área e EPT, e Articulador Entre Etapas, iniciando suas atividades em maio de 2019 (MATO GROSSO, 2019).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) elaborou um Memorial no qual apresenta o histórico de elaboração e implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual, por meio de projetos piloto e de elaboração do DRC. Consta, no referido Memorial, que após a elaboração da versão preliminar do DRC/MT o mesmo foi apresentado na Plenária no Conselho Estadual de Mato Grosso, participação no Fórum do SINTEP, Oficinas Intersetoriais na Secretaria de Educação, Audiências com a comunidade escolar das escolas-piloto, Rodas de Conversa com estudantes e comunidade escolar das escolas dos municípios de Aripuanã, Castanheira, Rondonópolis, etc., Audiências públicas acerca da Arquitetura e do Currículo do Ensino Médio, com professores e estudantes de Cuiabá e Várzea Grande. Assim como, disponibilizado no site *Novo ensino médio em Mato Grosso* e no portal da Seduc para consulta pública, permitindo que a sociedade mato-grossense opinasse e contribuísse com a versão preliminar do DRC/MT (<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/in%C3%ADcio>).

De acordo com o exposto, a elaboração do DRC contou com amplas formas de participação e deliberação de sujeitos escolares, professores, estudantes, atores privados, entre outros. A possibilidade de participação mais ampla, voltada para todo o estado, deu-se por meio de consulta pública, como aponta o documento, “permitindo que a sociedade mato-grossense opinasse e contribuísse com a versão preliminar do DRC/MT” (MATO GROSSO, 2020, p. 12-13). O processo que envolveu a Consulta Pública aconteceu em períodos distintos, para temáticas diferentes, como se pode visualizar no cronograma exposto no Memorial:

Consulta Pública:

- Formação Geral, Arquitetura e Flexibilização: Disponível no site da SEDUC/MT, de 25/09/2019 a 23/01/2020.
  - Arquitetura e Flexibilização das Propostas das áreas (Segunda etapa): 12/05 a 26/06/2020.
  - Arquitetura e Flexibilização da Proposta de EPT: 16/06 a 29/06/2020
  - 12/05 a 17/07/2020 - Reabertura do processo de consulta pública - Arquitetura e Flexibilização Curricular.
  - Formação dos professores do Ensino Médio, mediada pelos professores formadores dos Cefapros e orientação para participação na consulta pública.
  - 15/06 a 26/06/2020 - Estudo envolvendo a Arquitetura Curricular.
  - 29/06 a 10/07/2020 - Estudo dos Itinerários Formativos
- Dia 30/06/2020: reunião online com o GT para repasse das contribuições da Consulta Pública (MATO GROSSO, 2020, p. 12-14).

Os dados relacionados a contribuições da Consulta Pública, tais como número e categoria dos participantes, temas que receberam maior número de propostas, quantidade por temática de propostas acolhidas e descartadas, entre outras questões, foram expostos na entrega do DRC ao Conselho Estadual de Educação, na 18ª Sessão Plenária Ordinária, de 29 de setembro de 2020, subsidiada pelo aplicativo Teams – Microsoft, porém, tais informações não foram gravadas, logo, não estão disponíveis na página do CEE/MT, face a problemas técnicos com a referida plataforma.

Segundo Mendonça e Amaral (2014, p. 177), “é cada vez maior o uso de ferramentas digitais voltada a gerar algum tipo de aproximação

entre cidadãos e representantes políticos”, dentre elas a Consulta Pública. Para os autores, “chamam atenção as várias dimensões que podem contribuir para aproximar cidadãos de representantes: informação, partilha de poder, relacionamento afetivo, discussão, entre outros”. Sem desprezar outras formas de democracia deliberacionista, os autores mostram o potencial de formas de participação por meio digital, no entanto, apontam a existência de dúvidas “sobre a capacidade de iniciativas digitais de fomentar processos de discussão online” (MENDONÇA; AMARAL, 2014, p. 178). Quando se trata de iniciativas institucionais as dúvidas ficam ainda maiores, ressaltam os autores. E quais dúvidas são essas apontadas por eles? “Teriam elas capacidade de alimentar amplos debates públicos? Conseguiriam motivar cidadãos a discutir temas de interesse público junto a seus concidadãos? Ou o próprio ceticismo em relação a tais instituições se encarregaria por bloquear as possibilidades de debate?” (*Idem*). Essas são questões que nos inquietaram na produção deste texto e que merecem estudos mais aprofundados, inclusive o acesso a dados da Consulta Pública e ampliação da pesquisa com os sujeitos que participaram/contribuíram na elaboração do DRC-EM/MT.

De acordo com o Memorial a versão preliminar também contou com a leitura crítica de todo o documento de representantes da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Informação; contou também com a participação de atores privados, como o Movimento pela Base e o Instituto Reúna; com a contribuição do Instituto Federal de Mato Grosso e do Instituto Federal do Amapá, na construção da proposta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A elaboração dos Itinerários formativos de EPT no DRC contou com contribuições do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma autarquia do governo do Estado de São Paulo.

A leitura crítica dos itinerários formativos foi feita pelo Movimento pela Base, denominados em seu sítio institucional “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”, em busca de promover uma educação pública de qualidade e por consultores indicados pelo Instituto Reúna. De acordo com o sítio institucional, o Instituto Reúna autodenomina-se “uma organização sem fins lucrativos que nasce a partir do atual desafio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para cumprir a Meta 7 do Plano Nacional de Educação”, e tem como parceiros a Fundação Lemann, Imaginable futures, o Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outros reformadores empresariais. Percebe-se, com a elaboração da DRC de Mato Grosso, processo semelhante ao de elaboração da BNCC, no qual a esfera pública submete, quase integralmente, às orientações do setor privado organizado em seus Aparelhos Privados de Hegemonia, de modo a não perder o controle sobre o processo de implantação e implementação da BNCC nas redes públicas de ensino.

A arquitetura curricular da BNCC/DRC é algo complexo e que demanda orientações, *expertise*, entre outras especialidades, para decodificá-la para gestores, docentes, estudantes, de maneira a criar um mercado educacional de consultorias, materiais didáticos estruturados, mercado de avaliações para o setor privado. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, encontra-se organizado em sete (07) cadernos, nominados da seguinte forma: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio; Arquitetura e Flexibilização do Currículo, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, totalizando 771 páginas. Apresenta o contexto do ensino médio e, dentre os diversos aspectos contemplados, destacamos neste texto: As juventudes mato-grossense indígena, do campo e quilombola;

educação de jovens e adultos; Base conceitual, concepções da rede e princípios orientadores; Temas transversais; Ciências, saberes e singularidades: neste capítulo o documento apresenta: área de ciências e saberes do campo, quilombola e indígena e, para cada uma, apresenta os marcos legais, protagonismo juvenil, especificidades curriculares, quadro de habilidades, alternativas metodológicas e avaliação; apresenta os Profissionais Educação escolar Indígena, Identidade, Perfil e Formação; Educação Especial, segundo a perspectiva da Educação Inclusiva; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Área de Linguagem e suas Tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Arquitetura e flexibilização do Currículo. Neste, encontra-se os Itinerários Formativos de Educação Profissional e Tecnológica. A Proposta de Eletivas e Trilhas de Aprofundamento encontra-se disposta nos anexos do texto. Cada item desses, acima descritos, desdobram-se em vários subitens, impossível de abordá-los neste texto. Foram apresentados apenas para ilustrar a dimensão do documento que expressa e/ou sintetiza duas importantes reformas da política educacional para o ensino médio, do tempo presente, cuja marca principal é a flexibilização curricular.

Antes que a versão preliminar fosse disponibilizada para consulta pública, os professores formadores dos Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) receberam, num primeiro momento, formação da diretora do Instituto Inspirare – Anna Penido sobre o cronograma da audiência pública e das temáticas relacionadas à Arquitetura do Novo Ensino Médio, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos via webconferência organizada pelas equipes do ProBNCC e da Coordenadora do Ensino Médio, na SEDUC. Em um segundo momento, os formadores dos Cefapros ficaram responsáveis pela formação dos professores do Ensino Médio, dando orientação sobre a abertura da consulta pública e a realização de estudos sobre a arquitetura curricular e os itinerários formativos.

Foram liberados para consulta pública a 1ª versão preliminar do DRC/MT, contendo os textos exigidos pela Base e os Itinerários Formativos etapa Ensino Médio (DRC-MT/EM)

**Quadro 2** -Textos do Documento de Referência Curricular/MT sobre a etapa do Ensino Médio liberados para consulta pública no site da Seduc

<b>Base Nacional Comum Curricular</b>	<b>Itinerários Formativos</b>
<b>Cap 1. Textos introdutórios</b>	Cap 3. Itinerários formativos
<b>Linguagens e suas tecnologias</b>	Linguagens e suas tecnologias
<b>Matemática e suas tecnologias</b>	Matemática e suas tecnologias
<b>Ciências da Natureza e suas tecnologias</b>	Ciências da Natureza e suas tecnologias
<b>Ciências humanas e sociais aplicadas</b>	Ciências humanas e sociais aplicadas
	Educação profissional e tecnológica

Fonte: Informações retiradas do site BNCC em Mato Grosso (2021).

O documento Memorial aponta que, para debater democraticamente, o DRC/MT-EM passou por três consultas públicas, seminários e algumas audiências públicas antes de ser aprovado, conforme o Quadro 3:

**Quadro 3** -Encontros e consultas públicas para discutir o Documento de Referência do Ensino Médio em Mato Grosso

Audiência Pública DRC/MT- Etapa Ensino Médio (local-Barra do Garças)	25 de novembro de 2019.
Seminário Formativo: ensino médio à Educação Profissional de Mato Grosso (local -Cuiabá)	De 16 a 18 dezembro de 2019.
1ª consulta pública sobre o DRC/MT-EM	De 25/09/2019 até 03/04/2020
2ª consulta pública - Arquitetura e Currículo do Ensino Médio	09/12/2019 até 23/04/2020
3ª consulta pública – Arquitetura e Itinerários Formativos	25/05/2020 até 26/06/2020

Fonte: Informações retiradas do site Novo Ensino Médio em Mato Grosso, 2021.

Ainda, como fase de elaboração da DRC, promoveu-se o Seminário Formativo: ensino médio integrado à Educação Profissional de Mato Grosso. Esta atividade foi realizada em dezembro de 2019 e contou com a presença de representantes da SECITECI, SESI/SENAI, IFMT e EJA na mesa redonda. E, ainda, com a participação de representantes dos 15 polos dos Cefapros, professores da rede estadual do Estado, palestrantes, etc. No evento a Secretária de Estado de Educação faz as considerações iniciais, lembrando que o Estado deve ser avaliado entre os dez primeiros no Ideb<sup>5</sup>. O documento Memorial apresenta as intervenções bastante críticas dos docentes presentes no evento sobre a proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio e a realidade das escolas e do país, que inviabiliza uma educação política, para a democracia, a participação social e a cidadania, sucateamento das escolas públicas, entre outras problemáticas destacadas no relatório.

Cumpridas as etapas de elaboração do texto do DRC, o documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação em Sessão Ordinária da Plenária - CEE-MT, de 29 de setembro de 2020, pela Comissão Estadual de Governança para Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Comissão de Mobilização para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Mato Grosso - BNCC/MT e a Coordenadora Estadual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os representantes destas comissões apresentaram o Documento de Referência Curricular para a Etapa do Ensino Médio à Plenária do CEE/MT, conforme Ata da 18ª Sessão Ordinária da Plenária-CEE-MT.

A tramitação interna do DRC-EM no CEE/MT passou pela formação de cinco Comissões de estudo e contribuições das áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Proposta de

---

<sup>5</sup> Ideb, refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizado nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como indicador da qualidade da educação da Educação Básica. Para maiores informações acessar: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>.

Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. Considerando o mérito e a forma do documento, conforme já apontado acima, o prazo para realizar estudos e contribuições pode ser considerado exíguo: o cronograma a ser cumprido pelas comissões de estudos foi aprovado em Sessão Plenária para o período entre 13 de outubro de 2020 a 27 de novembro de 2020. Para realizar os trabalhos em tão curto prazo, não por falta de solicitações de prorrogação dos mesmos, os profissionais da SEDUC, responsáveis diretos pelos encaminhamentos da proposta, fizeram nova exposição do DRC-EM/MT na Sessão Plenária de 27 de outubro de 2020, com o seguinte tema: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio – Introdução e Arquitetura e Flexibilização do Currículo, além de exposições para esclarecimentos de temáticas específicas junto às Comissões. Iniciativas, como suspensão de trabalhos de outras comissões e disponibilização do guia *NOVO ENSINO MÉDIO: guia para análise e elaboração de parecer sobre currículos*, pelo Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE), com o apoio do Movimento pela Base; foram iniciativas consideradas centrais para a realização dos trabalhos em tempo recorde. Após apresentado em Sessão Plenária, os Relatórios de Análises Técnicas das Comissões foram entregues à Diretiva do CEE/MT para elaboração do Parecer Pleno nº 031/2020-CEE/MT, aprovado em 17 de dezembro de 2020. O Parecer tem como “premissa assegurar que o mesmo atenda aos requisitos legais estabelecidos, em especial nas disposições contidas na Lei nº 13.415/2017, nas Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular - Etapa Ensino Médio”.

Nas considerações iniciais o referido Parecer Pleno nº 031/2020-CEE/MT ressalta aspectos da análise crítica do documento realizada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso:

[...] para além de aferir os marcos legais, o pleno deste Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso apresenta os resultados de sua análise crítica, com sugestões e apontamentos que destacam algumas fragilidades na concepção da implementação da proposta do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa

Ensino Médio, assim como a necessidade de aprofundamento em aspectos que assegurem às instituições de ensino e suas mantenedoras, plena execução da nova proposta curricular, conforme delineado nos Relatórios de Análises Técnicas das Comissões, constantes nos Anexos deste Parecer.

Observando o processo que resultou na implantação do DRC, sobretudo a fase de estudo e contribuições críticas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, nota-se um certo açodamento, correria na aprovação do DRC. O parecer foi aprovado e entregue em um prazo inferior a três meses, apesar dos constantes pedidos de prorrogação de prazos, dado as demais funções que os conselheiros desempenham em suas instituições de origem e, além disso, o trabalho remoto em período de pandemia. Face ao tempo recorde para execução dos trabalhos, resta saber a que interesses a emissão de parecer do DRC-EM atendia? Se o cronograma foi pensado pelo CEE-MT ou se pelo Movimento pela Base, ator privado, responsável por acompanhar e avaliar, criticamente, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, ou, ainda, se estava relacionado a destinação de parcelas de recursos ao Estado de Mato Grosso para o Novo Ensino Médio. Certo é que esse documento deixa muitas dúvidas quanto a sua implementação no tocante à relação público-privada, preparação dos docentes, dos profissionais de notório saber, estrutura das escolas, condições objetivas da juventude para frequentar cursos e escolher Itinerários Formativos, elaborarem projetos de vida e tornarem-se empreendedores, dentre tantas outras dúvidas, sobretudo no contexto de trabalho precário, ou inexistente, e extinção de direitos básicos do povo brasileiro.

## **CONSIDERAÇÕES**

O texto apresentou um breve estudo do processo de elaboração e implantação do Documento Referência Curricular de Mato Grosso para o Ensino Médio e teve por objetivo analisar aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo Ensino Médio” na DRC, incluindo-se o papel dos atores privados (Aparelhos Privados de Hegemonia) que

contribuíram na sua elaboração. O texto aborda a BNCC aprovada como base da educação brasileira, servindo de referência para auxiliar na elaboração dos currículos escolares da educação infantil até o ensino médio, no entanto, a padronização do currículo não garante abarcar as especificidades e condições escolares, não garante que as aprendizagens propostas sejam alcançadas diante das diferenças socioculturais e econômicas.

Voltado, em grande parte, para a padronização curricular com vistas a atender as avaliações em larga escala baseadas em competências, a BNCC poderá abrir sérias lacunas na educação brasileira, ao gerar mais desigualdade social e mudanças na forma de ensinar, podendo vir a comprometer a qualidade da educação socialmente referenciada.

Da mesma forma, a implantação do DRC-EM/MT, aprovado em curto período, com a participação de setores privados na sua elaboração, requer atenção e acompanhamento, para que o DRC-EM/MT não seja ponto exclusivo da busca por melhor Ideb, como pronunciado durante o processo de discussão do documento, que o Estado deve ser avaliado entre os 10 melhores índices. O DRC-EM/MT foi aprovado com sugestões e apontamentos por parte do Conselho Estadual de Educação, especificando a fragilidade e necessidade de estudos aprofundados quanto à implantação do novo documento de referência para o ensino médio no Estado de Mato Grosso.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <[https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERS\\_AO-FINAL.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERS_AO-FINAL.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Orgs.: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Como%20documento%20normativo,pelas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20ou%20redes%20escolares](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Como%20documento%20normativo,pelas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20ou%20redes%20escolares)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15*, de 4 de dezembro de 2018. Brasília: DOU, 17.12.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: DOU, 18.12.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 649*, de 10 de 3 julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: DOU, 11.07.2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: 5 de out. de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DOU, 17.2.2017

Costa. M, C; Silva. L, A da: Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100302](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302). Acesso em: 13 de maio de 2021.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 13 maio 2021. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA; J.F de: Base Nacional Comum Curricular (Bncc) e os impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FONCEDE. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. *Novo Ensino Médio*: Guia para análise e elaboração de Parecer sobre currículos. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/11/guia-foncede-analise-curriculos-novo-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

FREITAS, L. C. de. *Tarlau e Moeller*: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC. [on line]: Blog do Freitas, 17.10.2020.

GIROTTI, E. D. Pode a Política Pública mentir? a Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Revista Educação e Sociedade*, v. 40. Campinas, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lang=pt#B15](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lang=pt#B15)>. Acesso em: 02 maio 2021.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Edital nº 003/2019/GS/SEDUC/MT. Regulamenta o Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas para atuarem no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular- PROBNCC, Etapa do Ensino Médio. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Conselho Estadual de Educação. *Parecer Pleno nº 031/2020-CEE/MT*, aprovado em 17/12/2020. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio. Publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 27.913, Página 33, Cuiabá, 12 de janeiro de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Conselho Estadual de Educação. *Portaria nº 721/2018/GS/SEDUC/MT*. Publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Página 192, Cuiabá, 12 de novembro de 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. *Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Novo Ensino Médio*. Cuiabá: 08 de outubro de 2019.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima. Deliberação online em consultas públicas? O caso da assembleia legislativa de Minas Gerais. *Rev. Sociol. e Polít.*, Curitiba, PR, v. 22, n. 49, p. 177-203, mar. 2014.

## CAPÍTULO IX

---

# A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO<sup>1</sup>

Catarina de Almeida Santos<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

**D**ebater o processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal e buscar compreender como o direito à educação se efetiva nesse contexto, requer pensar o plano educativo planejado para Brasília por Anísio Teixeira, no ano de sua inauguração. É importante compreender qual o projeto de educação foi pensado para nova capital, a quem essa educação deveria atender, qual a abrangência formativa a embasava, para analisarmos quais as consequências para a garantia do direito à educação e à formação do sujeito, fazer com que as escolas passem a funcionar com base nos códigos do militarismo.

Nesse sentido, a análise das condições e normas da militarização das escolas no DF começa com a análise do "**Plano de Construções**

---

<sup>1</sup> O capítulo é resultante da pesquisa de Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob a supervisão da Profa. Dra. Theresa Adrião.

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com . <https://orcid.org/0000-0003-1864-4608>.

**Escolares de Brasília**”, elaborado por Anísio Teixeira, datado de 26 de setembro de 1960.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o processo de militarização das escolas públicas no DF e compreender como esse processo impacta na garantia da educação como direitos de todos, voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito e a formação para a cidadania. Para tanto, além de apresentar o projeto de educação que Anísio Teixeira desenhou para Brasília, contextualiza as condições em que o processo de militarização das escolas se dá no DF, analisa as características raciais, sociais e econômicas da população das Regiões Administrativas das escolas militarizadas, assim como as normativas de militarização das instituições escolares.

A análise tem como base fontes documentais primárias, especialmente, o **Atlas do Distrito Federal 2020, o documento Retratos Sociais DF 2018: o perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal**, a Portaria nº 09, de 12 de setembro, que dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional. O referencial teórico base será Anísio Teixeira.

Para a exposição dos resultados da análise, o texto está dividido em quatro tópicos e as considerações finais. O primeiro apresenta o Plano Educacional de Brasília, planejado por Anísio Teixeira na década de 1960, no segundo, é feita uma contextualização do Distrito Federal, suas divisões administrativas, dados da população e suas características, além as condições sociais e econômicas. O terceiro tópico traz as características raciais, educacionais, sociais e econômicas da população residente nas Regiões Administrativas das escolas militarizadas, além de expor como se deu o processo de militarização, suas tensões, debates e desdobramentos iniciais. O quarto analisa o Plano Operacional e O Regulamento Básico de Uniformes, duas normativas de funcionamento dos Colégios Cívico-Militares do DF, mostrando como as normas por eles impostam promovem

um controle da vida escolar, uma padronização dos comportamentos e a negação da diversidade.

## **1 O PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO**

A construção de Brasília, a nova capital do Brasil e do Distrito Federal se deu entre os anos de 1956 e 1960, para que a então capital, que ficava no Rio de Janeiro, fosse transferida para o Planalto Central. A cidade foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960, com muito ainda por fazer, de modo que os ministérios, embaixadas e demais órgãos políticos só deixaram o Rio de Janeiro nos anos seguintes, quando mudaram definitivamente para a nova capital brasileira.

Anísio S. Teixeira foi o responsável pela construção do plano educacional da nova capital, que foi chamado de "**Plano de Construções Escolares de Brasília**". Segundo Teixeira (1960) o "plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país". (TEIXEIRA, 1960, fl. 1)<sup>3</sup>.

Ao fazer o plano o educador pensou em um espaço que pudesse atender as diversas demandas que a sociedade estava impondo a escola. Por isso pensou um modelo arquitetônico que fosse capaz de atender, em cada nível ou etapa de ensino, as diferentes funções, assim como as "variedades de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social" (TEIXEIRA, 1960, fl. 1).

Um projeto educativo que fosse capaz de pensar para além do ensino, precisaria segundo Teixeira, ser um Centro e não simplesmente uma escola. Um espaço que oferecesse a cada educando a real oportunidade para se desenvolver de forma plena.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT\\_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201960.09.23&pagfis=10507](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201960.09.23&pagfis=10507)

Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1960, fl.4).

Teixeira compreendia que a concepção de educação e de formação a ser alcançada definia, inclusive, o projeto arquitetônico e toda a estrutura do centro educativo. Por isso, dizia ele que para atender o objetivo proposto no Plano, a arquitetura escolar deveria ser modificada, pois

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido dêsse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de tôdas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1960, fl. 4).

O programa deveria oferecer ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares, pois cada etapa educativa precisava ter os espaços adequados para o desenvolvimento dos seus objetivos. Na chamada educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, o Plano previa "Jardins de infância", para as crianças de 4,5 e 6; a "Escolas-classe" para os estudantes nas idades de 7 a 14 anos e "Escolas-parque" "destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área" (TEIXEIRA, 1960, fl. 2).

A formação prevista no centro de educação elementar seria garantida com a existência de:

a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) um conjunto para atividades de recreação; d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); e) dependências para refeitório e administração; f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos (TEIXEIRA, 1960, fl.2).

O planejamento educativo estava diretamente ligado com o plano arquitetônico de Brasília, que foi construída em quadras, fazendo com que a cidade em si fosse um espaço educador. Nesse sentido, foi previsto que a cada quadra abrigasse 1 jardim da infância, 1 escola-classe, 1 "escola-parque" a cada 4 quadras que complementaríamos a formação desenvolvida nas escolas classes. "Os alunos frequentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço" (TEIXEIRA, 1960, fl.2).

Foi previsto ainda os Centros de Educação Média, com "Escola Secundária Compreensiva"<sup>4</sup> Parque de Educação Média (quadras para vôleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.); Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes); Biblioteca e museu, além de restaurante e Universidade de Brasília<sup>5</sup>.

Em que pese o plano de Anísio Teixeira não ter se concretizado na sua totalidade, a marca dele permanece na arquitetura escolar do Distrito Federal, mesmo que de forma parcial, como nas Escolas Parque que são as que mais se aproximam do projeto original. Segundo dados da Secretaria de Educação, a rede hoje é composta por 686 unidades escolares, que atende 460.475 mil estudantes, contando com 25.979 professores efetivos, 9.817 professores temporários e 8.813 servidores. As unidades escolares estão assim divididas:

<sup>4</sup> Nessas escolas seriam oferecidos a) cursos de humanidades, b) cursos técnicos e comerciais e c) cursos científicos.

<sup>5</sup> A previsão era que a UnB fosse constituída por: Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.), destinados ao ensino científico básico e especializado; Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional; Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central; Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.) e serviços administrativos e gerais (TEIXEIRA, 1960, fl. 3).

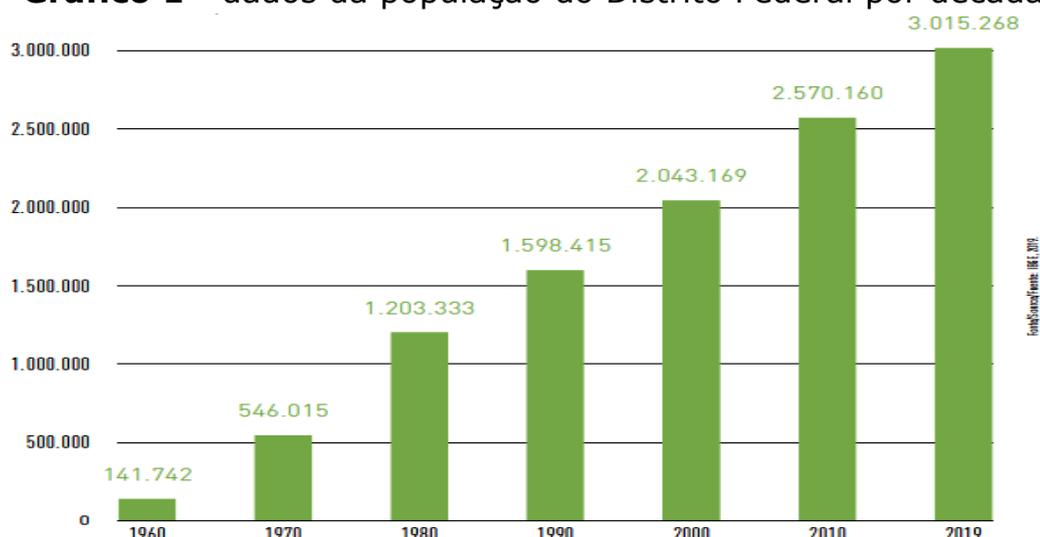
Jardim de Infância (JI) – 28 unidades  
 Centro de Ensino Infantil (CEI) – 38 unidades  
 CAIC (ensino infantil e anos iniciais do fundamental) – 14 unidades  
 Escola Parque (EP) – contraturno – 7 unidades  
 Escola Classe (EC) – ensino fundamental anos iniciais – 299 unidades  
 Centro de Ensino Fundamental (CEF) – 154 unidades  
 Centro Educacional (CED) – ensino fundamental e médio – 63 unidades  
 Centro de Ensino Médio (CEM) – 36 unidades  
 Centro de Ensino Especial (CEE) – 13 unidades<sup>6</sup>

## 2 O DISTRITO FEDERAL E O CONTEXTO DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Segundo dados do Atlas do Distrito Federal 2020 da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) que traz dados atualizados sobre o DF e seus habitantes, a população estimada do DF em 2019 era 3.015.268 (três milhões, quinze mil e duzentos e sessenta e oito pessoas), sendo 52,19% de homens e 47,81% mulheres.

Como mostra o gráfico 1 a população do DF na década de 1960, quando Anísio Teixeira fez o plano, era de quase 142 mil pessoas, hoje já ultrapassando a casa dos três milhões.

**Gráfico 1** - dados da população do Distrito Federal por década

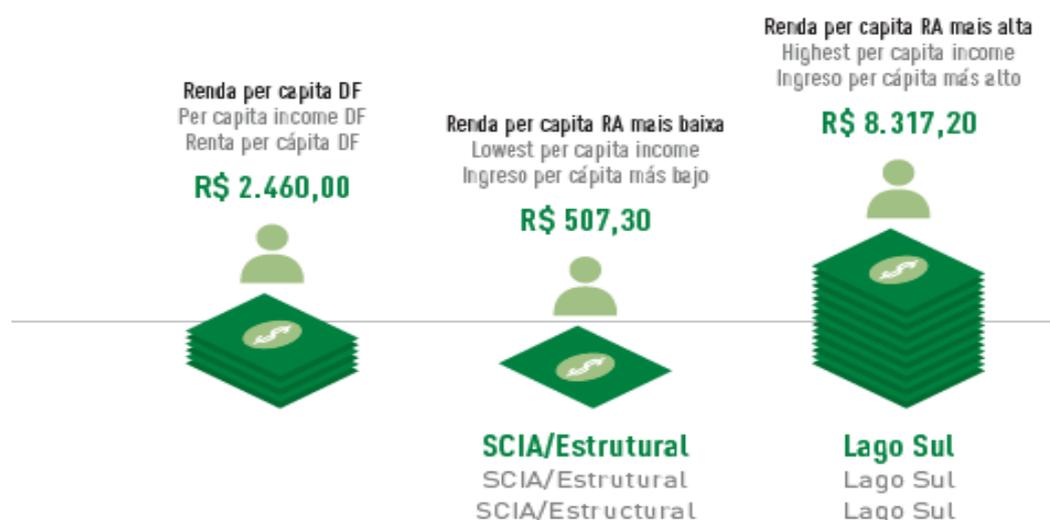


Fonte: Codeplan- Atlas do Distrito Federal 2020

<sup>6</sup> Dados levantados no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no dia 12 de outubro de 2020. Os dados foram retirados no seguinte endereço: <http://www.educacao.df.gov.br/dados-da-educacao-df/>

Nos seus primeiros 60 anos de existência o DF cresceu de forma exponencial, mas não só no que se refere ao número de habitantes. Como no restante do país, a desigualdade social, racial e econômica na capital federal também é grande e a renda per capita, que a primeira vista não parece ser tão baixa, esconde o abismo existente nos extremos de uma cidade que tem em algumas localidades, como no Lago Sul, um dos maiores IDH do mundo.

**Gráfico 2** - Renda per capita média, mais baixa e mais alta no DF



Fonte: Codeplan- Atlas do Distrito Federal 2020

Os dados do gráfico 2 demonstram que a renda per capita da Região Administrativa-RA Lago Sul é de R\$8.317,20 e da RA Setor Complementar de Indústria e Abastecimento e Estrutural é de R\$507,30. A compreensão da organização administrativa do DF é fundamental para analisarmos o contexto das escolas militarizadas, suas consequências para a população das RAs e suas escolas.

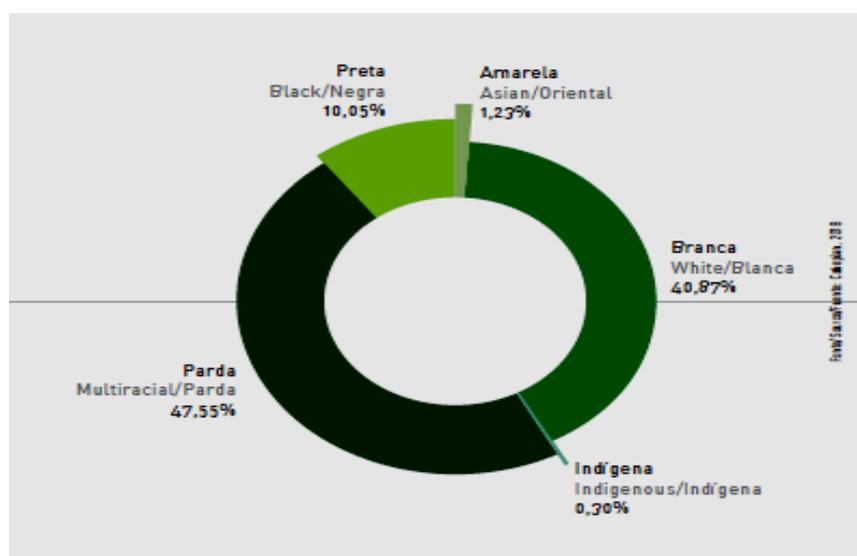
O DF é subdividido em 31 Regiões Administrativas que são agrupadas por faixa de renda que vai de 1 a 4, sendo classificadas em renda alta, média-alta, média-baixa e baixa, sendo a 1 de maior renda e a 4 de menor, como discriminadas no quadro 1.

**Quadro 1** - Especificações dos grupos da PED. Distrito Federal, 2020

Classificação da renda	Regiões Administrativas	População total estimada em 2018	Renda domiciliar média	Grupo de renda
<b>Alta</b>	Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal	384.913	R\$ 15.622,00	1
<b>Média-alta</b>	Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires	916.651	R\$ 7.266,00	2
<b>Média-baixa</b>	Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião	1.269.601	R\$ 3.101,00	3
<b>Baixa</b>	Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA-Estrutural e Varjão	310.689	R\$ 2.472,00	4

Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018, GEREPS/DIEPS/Codeplan  
Elaboração: DIPOS/Codeplan.

A partir dos dados de 2108, tendo como base uma população de 2.881.854 (dois milhões, oitocentos e oitenta e um mil e oitocentos e cinquenta quatro pessoas), mais de 50%, ou seja, 1.580.290 vivem em RAs de renda média-baixa e baixa, como pode ser visto no quadro 1. Apenas 13,3% da população vive em RAs de renda alta e 10,7% da população vivem nas RAs de renda baixa.

**Gráfico 3** - Distribuição da população do Distrito Federal por cor/raça - 2020

Fonte: Codeplan- Atlas do Distrito Federal 2020

O gráfico 3 traz a composição da população do DF por raça/cor e etnia, a partir dos dados de 2019. De acordo com o gráfico, a população negra, composta por pessoas pretas e pardas, somava 57,6% das pessoas residentes no DF. A população branca somava 40,87%.

A Codeplan fez o **perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal**, a partir dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2018. De acordo com o estudo,

a população negra encontra-se em maior proporção nas Regiões Administrativas dos grupos de RAs de renda baixa (69,6%) e média-baixa (66,6%)[...]. Já no grupo de RAs de renda alta, apenas 33,1% da população é composta por pretos ou pardos. As RAs com maior proporção de população negra são Fercal (81,3%) e SCIA-Estrutural (76,6%), ambas do grupo de menor renda. E as Regiões Administrativas com menor proporção de população negra são Lago Sul (23,1%), Jardim Botânico (30,0%), Park Way (30,2%) e Sudoeste/Octogonal (32,2%), todas do grupo de renda alta. (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 14).

Segundo os dados do estudo, a diferença quanto aos níveis educacionais alcançados por negros e não negros no DF é bem significativa. Embora cerca de 90% das crianças e adolescentes entre 4 e 17 estejam frequentando a escola, até por se tratar do grupo que está idade escolar obrigatório, há diferença da proporção de pessoas que frequentam a escola entre negros e não negros, sobretudo nas faixas etárias de 0 a 3 anos e acima de 15.

Na faixa etária de 0 a 3 anos, existe uma diferença de quase 30 pontos percentuais entre as crianças negras do grupo de RAs de renda alta (44,1%) e as RAs do grupo de renda baixa (15,8%) que frequentam a creche. Entre as crianças de 4 e 5 anos, a proporção de alunos matriculados supera os 80%, em média, para todos os grupos de RAs por renda. Em média, para a educação infantil, a diferença entre a proporção de crianças dos grupos de RAs de renda alta e baixa que frequentam a escola é de cerca de dez pontos percentuais. Essas diferenças podem ser explicadas pelo acesso desigual a creches e pré-escolas pelas diferentes classes de renda, pois há uma grande demanda reprimida por matrículas em creches na rede pública de ensino do Distrito Federal. [...] Cabe destacar que a população negra encontra-se em maior proporção justamente nos grupos de RAs de renda baixa e média-baixa. As RAs com menor proporção de crianças de 0 a 3 anos na creche são: Fercal, Planaltina e SCIA-Estrutural (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 18).

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos que não frequentam mais a escola, a maior parte dos negros do grupo de RAs de renda baixa possui ou ensino fundamental incompleto (45,8%) ou completo (38,7%). Já 34,2% dos adolescentes não negros, desse mesmo grupo de renda, estudaram até o ensino médio. Em contraste, a maioria dos adolescentes do grupo de RAs de renda alta concluiu o ensino médio (79,4% entre os não negros e 63,2% entre os negros).

A distribuição de pessoas de 25 anos ou mais que não frequentam a escola, também traduz as desigualdades raciais e econômicas. Segundo dados do estudo, a maioria das pessoas do grupo de RAs de renda alta concluiu o ensino superior ou mais, mas mesmo nessas RAa, há diferenças significativas entre negros e não negros com ensino superior completo de 80,3% e 69,8%, respectivamente.

Já entre as pessoas que residem nas RAs do grupo de renda baixa, 31,9% dos negros e 28,0% dos não negros não chegaram a completar o ensino fundamental; ainda, 34,1% dos negros e 36,6% dos não negros estudaram só até o ensino médio. Nesse mesmo grupo de RAs, somente 8,4% dos negros e 12,0% dos não negros cursaram o ensino superior (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 22).

### **3 AS ESCOLAS MILITARIZADAS NO DF E AS REGIÕES ADMINISTRATIVAS**

A militarização das escolas públicas no DF se dá a partir de 2019, quando o atual governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha Barros Junior, eleito para seu primeiro cargo político tomou posse no dia 1º de janeiro de 2019. Santos (2019), ao analisar os primeiros 6 meses do governo, ou seja, o 1º semestre de 2019, afirmou que

No cenário em construção no DF, a educação básica vem tomando um rumo oposto ao defendido por Anísio Teixeira, que foi idealizador das escolas-classes, e que sempre defendeu que a educação e todo o seu processo de gestão fossem feitos de forma autônoma e por educadores. A primeira ação do Governo Ibaneis Rocha foi a militarização de quatro escolas, em quatro regiões administrativas diferentes: uma na Estrutural, outra em Ceilândia, uma terceira no Recanto das Emas e a quarta em Sobradinho (SANTOS, 2019, p. 250).

O anúncio de que as escolas seriam militarizadas e sua gestão Administrativa e Disciplinar seria feita de forma compartilhada com a Polícia Militar, foi feito no dia 11 de janeiro, enquanto estudantes e professores estavam de férias. O DF está entre os poucos sistemas de ensino no país que construiu uma lei de gestão democráticas, que foi debatida com as comunidades escolares, por meio de plenárias realizadas nas diferentes RAs.

A lei foi sancionada no dia 7 de fevereiro de 2012, pelo então governador Agnelo Queiroz sob o nº 4.751 e dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. A lei prevê no art. 2º que a gestão democrática da Rede do DF tem como finalidade garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público, nos aspectos que abrangem o financiamento, à gestão e destinação. Os princípios que devem reger a gestão democrática e o sistema de ensino são:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012, online).

A militarização das escolas não fez parte do debate eleitoral e tampouco aparece na proposta de governo do candidato Ibaneis Rocha. Assim, o anúncio da implementação do projeto de Gestão Compartilhada das escolas públicas com a PM e o corpo de Bombeiros do Distrito Federal,

surpreendeu grande parte da sociedade do DF e toda a comunidade educacional, provocando acalorados debates nos diferentes espaços e entre diferentes atores.

As primeiras escolas militarizadas, por meio da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019, entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, foram Centro Educacional-CED 3 de Sobradinho, o CED 7 de Ceilândia, o CED 1 da Estrutural e o CED 308 de Recantos das Emas, sendo a primeira localizada em uma RA de renda Média-alta, a segunda em uma RA de renda Média-baixa e as duas últimas em RA de renda baixa, conforme descrito no quadro 1. A justificativa do governo à época foi que escolha dessas regiões se deram por apresentarem “alto índice de criminalidade” e terem estudantes com “baixo desempenho” escolar.

Os debates travados entre professores, diretores, estudantes e demais membros das comunidades educacionais não foram suficientes para demover o governador da decisão arbitrária. Nem mesmo o parecer do então subsecretário de Educação Básica do DF, Sérgio Elias Carvalho Machado. Segundo Machado, a função precípua da escola é o processo de ensino-aprendizagem, como estabelecido na CF de 1988 e na LDB de 1996. Para ele, ao nivelar hierarquicamente a gestão pedagógica e a gestão disciplinar-cidadã, o projeto confrontaria esse preceito, além do art. 38 da Lei de Gestão Democrática do DF (4.751/2012), que prevê a escolha dos dirigentes escolares pelos seguimentos que compõem a comunidade escolar. Já a Portaria não prevê essa participação da Comunidade na escolha da Gestão Estratégica e Disciplinar, que ficou a cargo da Polícia Militar, o que confronta a Lei de Gestão Democrática do sistema.

Nas férias de julho o governador anunciou na imprensa a militarização de mais 6 escolas. A reação da comunidade e do Sindicato dos Professores do DF, fez com que Ibanês aceitasse que a comunidade escolar votasse escolhendo se queria ou não a militarização da escola.

Dentre as 6 a escolas, duas rejeitaram a proposta de militarização: CEF 407 de Samambaia e CED GISNO. O governador, no entanto, não quis aceitar a decisão. O então secretário de educação, Rafael Parente, defendeu o respeito a decisão da comunidade escolar e foi exonerado do cargo, assumindo em seu lugar, o secretário do Trabalho, João Pedro Ferraz, que acumulou as duas funções.

O anúncio da militarização se deu via imprensa e o diretor do CED Gisno<sup>7</sup> afirmou que não aceitaria que a escola fosse militarizada. Assim, realizou uma série de debates com a comunidade, inclusive uma audiência pública que contou com a participação de todos os atores envolvidos no debate: Universidade, Secretarias de Educação e Segurança, Sindicato, comunidade escolar e local, Câmara Legislativa e Ministério Público. A direção do Gisno defendeu que fosse respeitada a decisão da comunidade e o novo secretário intercedeu junto ao Governador, pedindo para deixá-lo fazer a gestão do processo e respeitar a decisão da escola. Já o CEF 407 de Samambaia aceitou a imposição do governador, que alegou que foi apenas uma consulta e não uma eleição.

A eleição se deu em cinco unidades escolares, no dia 17 de agosto de 2019 e obteve os seguintes resultados.

CEF 19 (Taguatinga): **70,79% a favor** e **29,21% contra**  
 CEF 01 (Núcleo Bandeirante): **53,97% a favor** e **47,03% contra**  
 CED 01 (Itapoã): **67% a favor** e **33% contra**  
 CEF 407 (Samambaia): **58,49% contra** e **41,38% a favor**  
 CED Gisno (Asa Norte): **57,66% contra** e **42,33% a favor**<sup>8</sup>

No sábado anterior, dia 10 de agosto de 2019, a comunidade do Centro Educacional Condomínio Estância III, da RA de Planaltina-DF já

<sup>7</sup> O CED Gisno fica na W3 Norte e faz parte da RA do Plano Piloto, mas é uma escola que atende estudantes que a maioria das escolas “rejeitam”, como alunas mães e jovens fora da idade sérias. Os alunos têm uma relação de muita proximidade com o diretor, grande parte dos coordenadores e professores. O diretor é negro, usa brinco, calca jeans rasgada e possui forte identidade com a maioria dos estudantes. Ele sofre um PAD durante o processo, pois alguém da escola o denunciou acusando-o de utilizar o horário da aula para fazer debate com os estudantes, sobre a militarização que o Governo queria impor a escola.

<sup>8</sup> Resultado divulgado na matéria do G1 do dia 19 de agosto de 2019. A matéria está disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/19/quem-achar-ruim-que-va-a-justica-diz-ibaneis-sobre-impor-gestao-compartilhada-com-pm-em-escolas-que-rejeitaram-modelo.ghtml>.

havia votado favorável a militarização da unidade escolar, com 59,69% de aprovação.

O Centro Educacional 416 de Santa Maria, foi a décima escola a ser militarizada na rede do DF, quando em assembleia realizada na noite do dia 1º de outubro, a comunidade aprovou a implementação da Gestão Compartilhada na escola. Segundo dados da Secretaria de Educação, cerca de 300 pessoas participam da votação, sendo que 87,05% dos votantes disseram “sim” à gestão compartilhada e 12,95% discordaram da implementação do projeto na unidade escolar. Vale destacar que só o número de alunos são 900, o que demonstra uma partição muito pequena, tendo em vista que estudantes, profissionais da educação, pais, mães e responsáveis participam da escolha.

A 11ª escola a ser militarizada na rede do DF foi o Centro de Ensino Fundamental (CEF) 1 do Riacho Fundo II, que votou, no dia 28/10 de 2019, favorável a implementação de **gestão compartilhada com a Polícia Militar (PMDF)**. Das 1.226 pessoas que participaram do pleito, 75,6% foi a favor do modelo de escola militarizada, 21% votou contrário e 3,3% votou nulo<sup>9</sup>.

No dia 30 de outubro de 2019 foi a vez do Centro de Ensino Fundamental 5 (CEF 5) do Gama votar na gestão compartilhada, que foi aprovada com 75% da comunidade escolar que votou favorável, tornando-se o 12º colégio do Distrito Federal a aderir ao sistema. O Centro Educacional 416 de Santa Maria e CEF 5 do Gama fazem parte da adesão do DF ao Programa Nacional de escolas Cívico-Militares, do governo Bolsonaro<sup>10</sup>.

No dia 12 de setembro de 2019 foi revogada a Portaria Conjunta nº 1 e publicada uma nova **Portaria de nº 09**, dispondo sobre a implementação do projeto escolas da Gestão Compartilhada, entre a

---

<sup>9</sup> Informações da Matéria veiculada pelo jornal “O Correio Braziliense”, no dia 20 de outubro. Disponível: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/28/interna\\_cidadesdf,801710/escola-no-riacho-fundo-ii-aprova-gestao-compartilhada-com-a-policia-mi.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/28/interna_cidadesdf,801710/escola-no-riacho-fundo-ii-aprova-gestao-compartilhada-com-a-policia-mi.shtml).

<sup>10</sup> Mais duas escolas foram militarizadas em 2021, por meio da adesão ao Pecim.

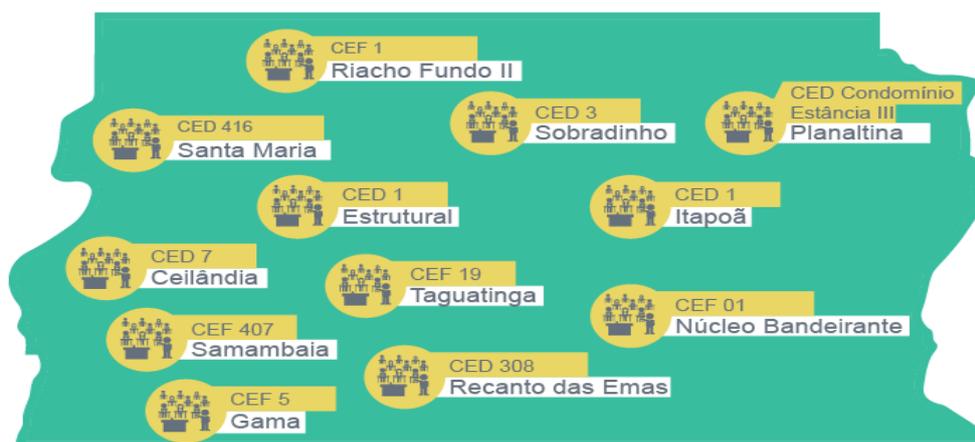
Secretaria de Estado de Educação a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, transformando 09 unidades escolares específicas da Rede Pública em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal.

O art. 8º define as unidades de ensino da Rede Pública que integrarão as Escolas de Gestão Compartilhada, totalizando 09 unidades escolares. São elas:

- a) Centro Educacional 03 de Sobradinho; b) Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; c) Centro Educacional 01 da Estrutural; d) Centro Educacional 07 da Ceilândia; e) Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina; f) Centro Educacional 01 do Itapoã; g) Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga; h) Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante; i) Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

As escolas militarizadas após a publicação da Portaria, por razões óbvias não aparecem na lista. Após o primeiro ano de mandato de Ibanês, as escolas militarizadas, conforme figura 1, estão assim distribuídas e conforme quadro 1, nas seguintes RAs, de acordo com o nível de renda: **Média-alta** – CED 3 de Sobradinho; CEF 19 de Taguatinga; CEF 01 do Núcleo Bandeirantes e CEF 5- do Gama. **Média-baixa** – CED Condomínio Estância III – Planaltina; CEF 1 do Riacho Fundo II; CED 416 de Santa Maria; CED 7 de Ceilândia; CEF 407 de Samambaia e **Baixa** - CED 1 da Estrutural; CED 1 de Itapoã e CED 308 de Recantos das Emas.

**Figura 1** - Escolas Públicas Militarizadas no DF



Fonte: Site da Secretaria de Educação do DF, 2020.

#### **4 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DF E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

A portaria Conjunta nº 09 de 2019, transforma Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares e a Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019, aprova as normativas de funcionamento das escolas de gestão compartilhada ou cívico-militar. São elas: o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar, o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional<sup>11</sup>.

O Plano Operacional tem como finalidade “estabelecer linhas gerais de ações e procedimentos a serem adotados pelos integrantes da Direção Disciplinar e Cívico-Cidadã nos CCMDF” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 4) e como objetivo geral “Orientar e guiar os procedimentos dos integrantes da Direção Disciplinar e Cívico-Cidadã no âmbito dos CCMDF no desenvolvimento das ações afetas ao planejamento do programa, previstas no regramento próprio e também as costumeiras das unidades escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 5).

Trata-se de um plano voltado para definição e orientação da atuação dos militares nas escolas, que farão com que os estudantes cumpram, sobretudo, o Regimento Escolar dos CCMDF, o Regulamento Disciplinar, o Manual do Aluno e o Regulamento de Uniformes, objetos de especial atenção para a atuação dos integrantes da Direção Disciplinar. De acordo com o art. 15 do Regimento Escolar do CCMDF a direção disciplinar é o “órgão destinado ao atendimento das políticas de instrução e disciplina, no cumprimento das diretrizes da proposta pedagógica vigente, sendo responsável pela Gestão Disciplinar-Cidadã, nos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 15). Seus integrantes

---

<sup>11</sup> Em artigo que está em processo de publicação na revista Educação & Sociedade analiso o Manual do Aluno, o Regimento Escolar e o Regulamento Disciplinar. Aqui pretendo me deter mais especificamente sobre Plano Operacional e Regulamento Básico de Uniformes.

são: o Comandante Disciplinar, Subcomandante Disciplinar, Supervisor Disciplinar e de Atividades Cívico-Cidadãs, Instrutores e os Monitores.

A ligação ou vinculação dos Colégios Cívico-Militares do DF são explicitadas no Plano Operacional, fazendo uma explícita separação entre administrativo, disciplinar e pedagógico. De acordo com o plano, administrativamente os CCMDF estão ligados formal e diretamente ao Comitê Gestor dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, mas no que se refere aos assuntos que dizem respeito à ordem e segurança pública, a subordinação é aos órgãos da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, ficando as questões ligadas à educação, vinculadas aos órgãos subordinados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As atividades rotineiras postas no Plano Operacional definem o controle dos estudantes desde a chegada na instituição escolar até atividades externas. Dentre as atividades rotineiras estão as intervenções, que em situações normais, devem ser feitas de forma verbal, podendo, caso a situação exija, ter intervenção física, devendo ser observada **“a legalidade, a técnica profissional e os princípios do uso seletivo da força”** (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 10. grifos nossos)

As intervenções consistem na interpelação imediata do aluno pelo integrante da Direção Disciplinar no caso de comportamentos inadequados que possam constituir falta disciplinar ou delito mais grave, visando cessar o comportamento inadequado, a correção atitudinal e, se for o caso, tomar as medidas cabíveis (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 10).

Ainda de acordo com o Plano Operacional, nos intervalos entre as aulas, os alunos podem se portar de forma mais descontraída, com tanto que não desalinhem os cabelos e os uniformes, conforme previsto no Manual do Aluno. Nesse sentido, essa descontração deve guardar os limites da disciplina e para isso, os monitores deverão dar especial atenção ao comportamento dos alunos.

Ordem Unida, Civismo e Cidadania também fazem parte das atividades a serem implementadas pela Direção Disciplinar, normatizadas

pelo Plano Operacional. No caso da Ordem Unidade, que de acordo com o Plano tem como objetivo desenvolver no aluno a disciplina e o espírito de corpo, servir como umas das atividades físicas que trabalham coordenação motora, a postura e a resistência, são “atividades onde os alunos agrupados em frações, executam, a comando de um monitor, movimentos padronizados a pé firme ou em marcha” (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 15).

Já as instruções de Civismo e cidadania

são aulas complementares ao currículo comum, abordando assuntos relacionados aos temas moral, ética, patriotismo, direitos e deveres, ordem e segurança pública, responsabilidade social e sustentabilidade, visando o desenvolvimento do aluno como cidadão íntegro, participativo, capaz de conviver pacífica e harmoniosamente em sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 15).

#### **4.1 O REGULAMENTO DE UNIFORMES DO CCMDF E O APAGAMENTO DAS IDENTIDADES**

O Regulamento Básico de Uniformes, destinado a descrever os uniformes do corpo discente do CCMDF, é composto por sete artigos e um conjunto de definições detalhadas sobre os diferentes uniformes e sua forma de uso, insígnias ou distintivos, disposição de elementos, uso de cores e apresentação pessoal.

O art. 2º diz que “o uso dos uniformes é fator crucial para a boa apresentação individual e coletiva dos alunos da CCMDF, permitindo sua rápida identificação perante os demais membros da comunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 2), os quais tem obrigação de zelar por seus uniformes e sua correta apresentação em público.

Art. 4º O corpo discente deverá fazer uso de uniformes limpos, alinhados e passados, no Interior da Unidade de Ensino, bem como nas atividades externas a que comparecerem quando escalados e/ou representando o CCMDF.

Art. 5º Caberá às equipes disciplinar, pedagógica e administrativa exercerem ação fiscalizadora de modo a não permitir o uso inadequado dos uniformes pelos alunos.

Art. 6º Não é permitido usar ou sobrepor aos uniformes, peças, artigos, insígnias ou distintivos de qualquer natureza, não previstos neste Regulamento. (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 2).

A padronização, a negação do sujeito e o apagamento da diversidade são marcas registradas do militarismo e práticas cotidianas nos quartéis. Como as escolas militarizadas seguem os códigos do quartel, o Regulamento de Uniformes traduz essa lógica.

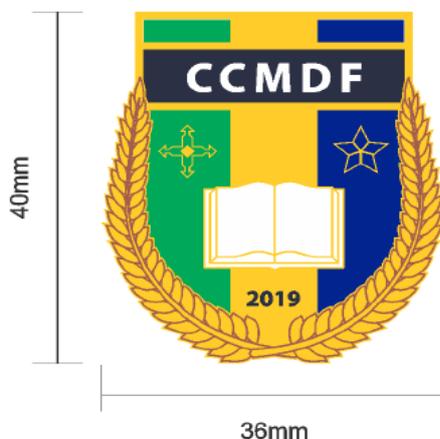
Nenhum estudante poderá utilizar roupas que não esteja de acordo com o estabelecido. O Uniforme diário precisa seguir rigorosamente as seguintes definições:

1. Camiseta meia manga cinza-claro, com o brasão CCMDf e nome do aluno do lado esquerdo (de quem veste), aplicados no peito, em silk screen;
2. Brasão do Distrito Federal do lado esquerdo (de quem veste) e identificação da escola do lado direito (de quem veste), aplicados na manga, em silk screen
3. Calça cinza-escuro, com elástico na cintura.
4. Tênis predominantemente preto;
5. Meias pretas com canos altos (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 3).

Guardadas as especificidades, o uniforme de educação física segue o mesmo padrão, apenas trocando a calça comprida por “Bermuda em taquetel cinza-escuro com listras na cor garança nas laterais, sendo as laterais externas com abertura de 20 (vinte) mm. O comprimento da bermuda deve estar na altura da rótula dos joelhos” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 4)

A descrição do Distintivo do CCMDf não define apenas o formato que ele deve ter, mas sobretudo as simbologias que representa. No que se refere ao formato ele deve ser um escudo português, em tecido, bordado com medidas milimetricamente definidas e que dever ser rigorosamente seguidas.

**Figura 2** - Distintivo do Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal



Ao definir o que significa cada desenho e cores, o Regulamento diz que: “À destra, representando toda a população do Distrito Federal, por meio do Governo do Distrito Federal – GDF (em verde) sobreposto pelas setas da bandeira do DF, simbolizando o alcance do programa em todas as direções do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 7). Não por acaso as escolas vão sendo militarizadas nas diferentes regiões administrativas do DF.

A intervenção da PM no processo formativo ou talvez adestrativo, está demarcado à esquerda do distintivo e é assim descrita: a sinistra, a área da Segurança Pública, representada pela Polícia Militar do Distrito Federal e demais parcerias (em azul) sobreposta por uma estrela da PMDF, simbolizando o papel da PMDF como agente de mudança no âmbito educacional, pelo **conhecimento, hierarquia e disciplina**” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 7). Grifos nosso.

A comunidade escolar, apesar de posicionada ao centro, no formato de uma faixa dourada e representada pela SEEDF, está longe de ser a protagonista nas tomadas de decisão e na definição dos rumos da escola. A faixa em dourado está sobreposta por livro aberto, com páginas brancas e em branco, simboliza, segundo o Regulamento, a educação como prioridade e o estímulo ao aluno. Ainda, de acordo com o documento, a “tríade representa os pilares da criação de um novo modelo de educação

compartilhada, por meio do Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 7). Os contornos à destra e à sinistra, é feito por dois ramos de louros “na cor dourada, representando a **vitória do programa** na formação cidadã e profissional dos alunos” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 7. Grifos nossos).

A vitória do programa é um caminho profícuo para a derrota da educação, na perspectiva do projeto pensando por Anísio Teixeira, que defendia uma escola construídas por seus diferentes sujeitos e a educação como condição para democracia. Dizia o educador

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (TEIXEIRA, 2006, p. 258).

O último item do regulamento é a apresentação pessoal, que concretiza o processo de padronização, apagamento dos sujeitos e suas individualidades além das identidades raciais, culturais e de gênero. Para os meninos cabelos curtos, sendo proibido usar “cortes aspados estilo “moicano”, pinturas coloridas no cabelo ou topetes, bem como qualquer tipo de corte com desenhos ou marcações à máquina” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 17), não sendo permitido “o uso de barba e bigode aos alunos do Colégio Cívico-Militar do DF, exceto por algum problema dermatológico, sendo atestado por médico e devidamente autorizado pelo Comandante Disciplinar [além de ser proibido o] uso de brincos, piercieg, alargadores, colares, bonés e capuz (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 17).

A apresentação pessoal das meninas é também cheia de normas e restrições. Para elas cabelos soltos só se forem curtos, cujo comprimento se mantenha acima da gola dos uniformes. Já os cabelos médios e longos terão que ser usados sempre presos, em coque, rabo de cavalo ou trança. É permitido que elas usem acessórios e maquiagem, desde que seja 01

(um) brinco tamanho pequeno em cada orelha, caso seja em formato argola, não ultrapasse o diâmetro de 1,5 cm, e em cor discreta e obviamente, é proibido o uso de piercing. Segundo o regulamento “não há restrições ao uso de maquiagem, **desde que discreta**; é permitido o uso de batons *de qualquer cor desde que discreta*” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 17. Grifos nossos).

A padronização dos cortes e penteados é elemento de apagamento das identidades, sobretudo para os e as estudantes negros e negras. A população do DF é formada por um percentual acima de 57% de pessoas negras, que se encontra em maior proporção nas Regiões Administrativas dos grupos de renda baixa (69,6%) e média-baixa (66,6%). Das doze escolas militarizadas, 66,7% estão nas RAs de renda média-baixa e baixa, o que significa que atendem majoritariamente estudantes negros e negras.

A população negra no Brasil vem se autoafirmando e o cabelo constitui traço forte da sua identidade. O apagamento das características do povo negro se deu, também, pela imposição de um padrão que fazia com que os meninos e homens rapassem seus cabelos e as meninas e mulheres alisassem. O resgate do orgulho dos traços negroides, da identidade e autoafirmação da beleza precisa começar na infância e tem na escola espaço importante, não só pelos trabalhos que resgatem a história do povo negro, como também no fortalecimento por meio dos grupos.

Ao definir as normas de apresentação pessoal, o regulamento toca diretamente no aspecto da identidade do povo negro, definindo que os “penteados para cabelos crespos poderão ser flexibilizados, conforme orientação da equipe gestora do CCMDf, desde que possibilite o uso da cobertura, quando houver [e que] Questões atinentes às características representativas de identidade **podem ser admitidas por decisão da Equipe Gestora do CCMDf**” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 17. Grifos nossos).

A escola militarizada, suas normas e códigos não aponta para construção de um espaço formador e construtor de uma sociedade democrática em que, como aponta Anísio Teixeira, “haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse” (TEIXEIRA, 2006, p. 258). Uma escola que crie as condições para um trabalho com divisão de tarefas, participação de todos, sentido de responsabilidade e cooperação. Como aponta Teixeira (2006, p. 267), “os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras”.

Quando escreveu a obra *Educação Progressiva: Uma introdução a Filosofia da Educação*, em 1933, Teixeira já apontava a necessidade de uma escola livre, que desse as crianças a liberdade para pensar, se organizar e tomar decisões. Uma escola que não fosse baseada na hierarquia e obediência, mas na democracia. Dizia Teixeira,

só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é também a sua, podem-se realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensáveis para o crescimento educativo dos alunos e para sua progressiva participação na sociedade adulta (TEIXEIRA, 1933, p. 44).

Uma escola em que os mestres confiassem nos alunos, dando-lhes oportunidade para pensar e julgar por si. Para o educador, não cabe qualquer soberania do professor sobre o pensamento dos estudantes e deveríamos perder o medo e que deixá-los pensarem livremente não era sinônimo de anarquia. Disse ele, “tão habituados estamos a impor as nossas fórmulas, que parece que o dia em que elas desaparecerem, desaparecerá a ordem” (TEIXEIRA, 1933, p. 45).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou e analisou dados do Distrito Federal, tanto no que se refere a forma de organização política-administrativa, dados raciais, sociais e econômicas da população residentes nas Regiões Administrativas, além de situar em quais dessas regiões estão localizadas as escolas que foram militarizadas no DF.

As tensões e desdobramentos do processo de militarização, as contradições, assim como os mecanismos utilizados também foram objeto de análise.

Os resultados apontam que a militarização, embora tenha contado com apoio de parte da população, perde força quando há uma gestão que faz enfretamento ao modelo e promove debate com a comunidade. Além disso, os dados revelam, ainda, que as escolas militarizadas estão localizadas predominantemente nas RAs em que vivem a população negras e de renda mais baixa.

A análise do Plano Operacional e do Regulamento de Uniformes do CCMDF mostrou que há um forte processo de controle, padronização dos estudantes e pagamento das identidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual das Escolas Cívico-Militares*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019*. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal,

que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 207, de 30 de outubro de 2019, p. 17. Secretaria de Segurança Pública, [2019a]. Disponível em: [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2019%7C10\\_Outubro%7CDO%20DF%20207%2030-10-2019%7C&arquivo=DODF%20207%2030-10-2019%20INTEGRA.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2019%7C10_Outubro%7CDO%20DF%20207%2030-10-2019%7C&arquivo=DODF%20207%2030-10-2019%20INTEGRA.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019*. Aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 207, de 30 de outubro de 2019, p. 18. Secretaria de Segurança Pública, [2019b]. Disponível em: [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2019%7C10\\_Outubro%7CDODF%20207%2030-10-2019%7C&arquivo=DODF%20207%2030-10-2019%20INTEGRA.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2019%7C10_Outubro%7CDODF%20207%2030-10-2019%7C&arquivo=DODF%20207%2030-10-2019%20INTEGRA.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, [2019c]. Disponível em: [http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regimento\\_Escolar\\_dos\\_CCMDf.pdf](http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regimento_Escolar_dos_CCMDf.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Regulamento Básico de Uniformes*. Brasília: Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, [2019d]. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO\\_Basico\\_de\\_Uniforme\\_CCMDf\\_-1.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/REGULAMENTO_Basico_de_Uniforme_CCMDf_-1.pdf). Acesso em: 11 de out. de 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Plano Operacional*. Brasília: Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, [2019e]. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/CCMDf\\_\\_\\_\\_Plano\\_operacional.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/CCMDf____Plano_operacional.pdf). Acesso em: 11 de out. de 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Atlas do Distrito Federal 2020*. Brasília: Companhia de Planejamento Do Distrito Federal - Codeplan [2020a]. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2020-Apresenta%C3%A7%C3%A3o-e-Cap%C3%ADtulo-1.pdf>>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *RETRATOS SOCIAIS DF 2018*: o perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. Brasília: Companhia de Planejamento Do Distrito Federal - Codeplan [2020b]. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemogr%C3%A1fico-da-popula%C3%A7%C3%A3o-negra-do-Distrito-Federal.pdf>>. Acesso em: 11 de out. de 2020.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). *Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal [2012]. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751\\_07\\_02\\_2012.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html) Acesso em: 19 jun. 2019.

MANIFESTO dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205–220, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, C. A. Políticas e prioridades para educação básica no Distrito Federal: um cenário em construção In: *Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?*. 1 ed. Brasília: Anpae, 2019, v. UNICO, p. 247-262.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978. *Atualidades Pedagógicas*, v. 128.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009 (Coleção Anísio Teixeira, v. 7).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo Moderno*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006 (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano das Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação Progressiva: uma introdução a Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. (*Atualidades Pedagógicas*, v. 3).

## CAPÍTULO X

---

### DESEMPREGO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

**Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro<sup>1</sup>**

**Matheus de Mesquita e Pontes<sup>2</sup>**

**Wilson Conciani<sup>3</sup>**

**Nádia Cuiabano Kunze<sup>4</sup>**

**E**ste texto é resultado das reflexões realizadas na mesa-redonda intitulada “Educação profissional em tempos de desemprego”, ocorrida no dia 10 de dezembro de 2020 no Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro-Oeste (Anpae - CO), sediado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na cidade de Goiânia<sup>5</sup>.

A discussão sobre o desemprego e o emprego no Brasil se desenvolveu a partir da análise de seus índices registrados no terceiro trimestre de 2020, mensurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

---

<sup>1</sup> Historiadora. Doutora em Educação. Professora titular do Instituto Federal de Goiás (IFG).

<sup>2</sup> Historiador. Doutor em História. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cáceres.

<sup>3</sup> Engenheiro civil. Doutor em Geotecnia. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Brasília.

<sup>4</sup> Pedagoga. Doutora em Educação. Vice-diretora da Anpae-MT. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.

<sup>5</sup> Em decorrência da pandemia da Covid-19 (Coronavírus), o evento ocorreu no formato virtual, via internet: (<https://sites.pucgoias.edu.br/puc/xiseminarioregionalanpaecentrooeste/>).

Estatística (IBGE), das condições históricas de seu aparecimento e das reformas (econômicas e estruturantes da máquina pública) aprovadas e das que buscam aprovação no Congresso Nacional — todas de matriz neoliberal — e das relações destas com a configuração socioeconômica do país, construída mediante os laços de dependência e subordinação com o capital internacional presentes em seus três momentos políticos: Colônia, Império e República.

É nesse contexto que se colocam as disputas de projetos educativos na educação profissional e tecnológica brasileira e na sua relação com a superação do desemprego. Considerando essa realidade, o texto aponta algumas políticas e ações que, conjuntamente, precisam ser consideradas e fomentadas para a queda dos números de desempregados e desalentados e para a melhoria da qualidade dos empregos.

Abordaremos, em parte, embasados numa sistematização<sup>6</sup> elaborada em espaço sindical, a legislação recente, os programas governamentais e as normativas que impactam a educação profissional brasileira num viés neoliberal que estimula a “cultura do empreendedorismo” concorrencial e empresarial em tempos de desemprego, de avanço do trabalho precarizado e de alterações das legislações trabalhista e previdenciária que tiram ou reduzem direitos históricos da classe trabalhadora brasileira.

## **1 DESEMPREGO, DESALENTO E A QUALIDADE DO EMPREGO NO BRASIL**

Segundo o IBGE (2020a), no terceiro trimestre de 2020, o Brasil tinha 14,1 milhões de desempregados (desocupados), o que correspondia

---

<sup>6</sup> O terceiro capítulo deste texto foi publicado inicialmente, em partes, no programa “O IFMT que queremos”, no Eixo Estruturante 01 – “Políticas públicas para educação profissional federal e seu orçamento”, elaborado pelo Prof. Dr. Matheus de Mesquita e Pontes. Documento proposto no âmbito do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Seções Sindicais Cáceres, Mato Grosso, Rondonópolis e São Vicente, visando defender uma política educacional democrática, autônoma, descentralizada e popular durante o último pleito eleitoral para Reitor e Diretores-Gerais no IFMT (SINASEFE, 2020).

a uma taxa de desemprego (desocupação) de 13,1%. Os desalentados somavam 5,9 milhões de brasileiros, ou 30,3%, da força de trabalho.

Esses altos índices de desemprego e desalento indicam a necessidade de se compreender a natureza do seu oposto, o emprego, como forma de desvelar a totalidade social.

Pergunta-se, então: quem são os empregados? No Brasil, com uma população de mais de 212 milhões de habitantes (IBGE, 2020b), “o emprego formal privado se resume a 33 milhões de pessoas. Somando 11 milhões de funcionários públicos, são 44 milhões, apenas 42% da força de trabalho de 105 milhões” (DOWBOR, 2020, p. 24). A partir de dados da Síntese de Indicadores Sociais 2019 do IBGE, o economista Ladislau Dowbor salienta que 40 milhões de pessoas se encontram no setor informal e que a renda desses trabalhadores é a metade da renda que o trabalhador formal auferir. “São pessoas que no essencial ‘se viram’”, muitas vezes como empreendedor individual, o que “assegura uma aparência mais digna à subutilização, mas vemos na própria uberização e terceirizações irresponsáveis o que isso pode significar” (DOWBOR, 2020, p. 24).

Para o também economista Marcio Pochmann (*apud* OLIVEIRA, 2020), o trabalho (como emprego) “não liberta mais da pobreza e da fome”. Segundo ele, as ocupações estão no setor terciário, na segurança pública e privada, nas plataformas digitais e no trabalho doméstico, todas com remunerações baixas.

Essas rendas são ainda mais diminuídas em tempos de crise. Em 2020, com a crise sanitária aliada ao projeto estrutural das classes dominantes, que sempre se assentou, segundo Florestan Fernandes (1975), na superexploração da classe trabalhadora brasileira, o que se tem é uma perda substancial. Estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), coordenado pelo economista Marcelo Neri, mostra que a renda do trabalhador brasileiro caiu 20,1% entre o primeiro e o segundo trimestre

de 2020. Com isso, a renda mensal passou de 1.118 reais para 893 reais (NERI, 2020).

De acordo com a FGV, a pandemia teve impacto mais direto na renda da população mais pobre que caiu 27,9%, assim, de 199 reais passou para 144 reais. A parcela dos 10% mais ricos perdeu 17,5% da sua renda mensal, que diminuiu de 5.428 reais para 4.476 reais. Portanto, “trata-se de uma recessão excludente, onde o bolo de rendimentos cai para todos, mas com mais força entre os mais pobres” (NERI, 2020, p. 5). Os principais grupos sociais que registraram queda na renda média foram os indígenas (-28,6%), os analfabetos (-27,4%) e os jovens entre 20 e 24 anos (26%).

Além dos baixos salários, outros itens compõem indicadores que demonstram a falta de qualidade dos empregos: a pouca estabilidade, com rotatividade excessiva de trabalhadores; a não contribuição para a seguridade social, o que leva o trabalhador a ficar desprotegido de direitos trabalhistas, como os auxílios (doença, acidente e aposentadoria); jornada de trabalho superior a 48 horas semanais; emprego sem carteira assinada ou trabalhador por conta própria sem ensino superior (IDADOS *apud* BÔAS, 2020).

Com base nos números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, do IBGE, de 2017, a consultoria IDados (*apud* BÔAS, 2020) realizou estudo que mostra que 77,7% das ocupações no Brasil remuneram insuficientemente para adquirir seis cestas básicas, considerando que cada cesta custa pouco mais de 500 reais. A pesquisa revelou que 35,7% do total de pessoas ocupadas não contribuem para a previdência social e 46% dos trabalhadores estavam no emprego havia menos de 36 meses. No caso do Brasil, outro aspecto importante é a natureza periférica da indústria, que, ao passar pelos ciclos de reestruturação da sua cadeia produtiva, alimenta o desemprego e/ou o trabalho precarizado.

O que se apreende desses dados é que a situação brasileira combina a superexploração dos trabalhadores, a dependência e subordinação econômica em relação aos países centrais do capitalismo e, conjuntamente, o maior ataque aos direitos dos trabalhadores com a implementação das reformas trabalhista e previdenciária.

Juntam-se a esses aspectos a lógica do capitalismo, que se funda na necessária e inevitável constituição social de desempregados — que atuam como reserva de mão de obra —, e o desenvolvimento cada vez maior de tecnologias que têm retirado ocupações dos trabalhadores ou eliminado postos de trabalho.

Nesse sentido, Maurílio Botelho (2016) problematiza a ideia de que as máquinas e robôs apenas substituirão atividades do trabalho e os trabalhadores desenvolverão outras tarefas. O que ocorrerá, portanto, é o deslocamento da força de trabalho para outras funções, principalmente para a manutenção do maquinário. O autor afirma que “a criação de máquinas cada vez mais avançadas reduz a cada ano a necessidade da atividade humana” e exemplifica com as montadoras japonesas, que “já utilizam robôs em suas linhas de montagem que passam trinta dias inteiros sem manutenção humana, trabalhando a pleno vapor e com intensa capacidade produtiva” (BOTELHO, 2016, p. 9).

Esse exemplo, embora possa ser considerado um dos mais avançados do ponto de vista da economia capitalista, é significativo porque há décadas a indústria automobilística continua sendo a mais importante atividade econômica de nossa sociedade — e num momento de crise mundial, onde a maior parte das montadoras enfrentam dificuldades econômicas gigantescas, salta aos olhos que as montadoras japonesas continuam sendo as únicas que operam com lucros. [...] Esse exemplo extremo não significa de modo algum a impossibilidade de sua universalização. Pelo contrário, a avançada tecnologia tem generalizado a robótica como meio de produção: robôs industriais avançados, que há poucos anos custavam milhares de dólares, são vendidos hoje a 150 mil dólares e utilizados por diversos tipos de indústrias (BOTELHO, 2016, p. 9).

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE DESEMPREGO E DESALENTO**

Diante desse quadro de desemprego necessário e estrutural, de desalento e de empregos de baixa qualidade, o que é possível pensar sobre a educação profissional? E sobre qual tipo de projeto de educação profissional?

O projeto liberal para a educação, e especialmente para a educação profissional, estabeleceu, desde o início do processo de industrialização, vínculos entre trabalho e educação. O fundamento é único: preparar os trabalhadores para agregar valor às mercadorias, seja na perspectiva da quantidade — em massa ou por demanda — ou da qualidade, e aumentar a produtividade da mercadoria trabalho.

O rearranjo político-econômico e ideológico do capital intensificou a busca pelo consenso passivo dos trabalhadores e criou uma série de premissas que vem capturando os trabalhadores com narrativas que fundamentalmente colocam o indivíduo como o único responsável por sua inserção, manutenção e ascensão funcional nos empregos. Hoje são largamente indicados o empreendedorismo, a empregabilidade, e a trabalhabilidade para se dizer que os trabalhadores têm possibilidades. Assim, o fracasso por não ter emprego ou renda é exclusivamente do indivíduo, que não aproveitou as oportunidades ou não teve mérito.

Frente a esse cenário, a educação, em específico a educação profissional, torna-se a grande força propulsora para que o desemprego seja superado?

Não! Ela não é a “salvadora” dessa situação. Vista como “salvadora”, ela se transforma em fonte de alienação, que encobre as atuais configurações históricas do capitalismo, suas crises e ações para superá-las, e atua como mecanismo de culpabilização do indivíduo que não conseguiu formar-se, ou não suficientemente bem, para garantir um emprego ou uma renda.

Márcia Leite (1997) afirma que a ideia de que o desemprego na atualidade tem como causa a baixa empregabilidade do trabalhador parte de um pressuposto falso, pois na verdade ele é causado por um desequilíbrio entre as dimensões da população economicamente ativa e as ofertas de trabalho no contexto das atuais relações de trabalho e de produção.

Ora, tais pressupostos não resistem ao fato de que os investimentos em qualificação e formação profissional não têm sido suficientes para contrabalançar as tendências ao desemprego. Na verdade, não só os princípios sobre os quais se apoia o conceito são falsos como a solução que se propõe para o problema — a educação — não tem capacidade de resolvê-lo, haja vista a grande quantidade de pessoas experientes e com formação de 3º grau que estão desempregadas (LEITE, 1997, p. 65).

Outra questão importante, segundo Márcia Leite (1997), é que a complexificação produtiva cria várias situações que influenciam na demanda formativa de um trabalhador: “enquanto grandes clientes e fornecedores de primeira linha tendem a usar uma mão-de-obra mais estável, qualificada e bem paga”, pois lidam com produtos de maior valor agregado, “o trabalho nas pequenas empresas, que estão na ponta da cadeia produtiva, tende a ser destituído de conteúdo, o que explica a difusão do trabalho precário, instável e mal pago” (LEITE, 1997, p. 66).

Em outras situações, “o emprego de mão-de-obra mais escolarizada nem sempre significa que o trabalho tenha um conteúdo mais enriquecido” (LEITE, 1997, p. 66). Isso ocorre porque a formação do profissional não corresponde às necessidades da empresa, tendo ele, assim, que começar outra formação, ou porque esta vai sendo substituída por outras, de acordo com a produção. Em síntese, a formação superior ou não é utilizada ou é deslocada e até descartada. A autora chama atenção para a complexidade do mundo do trabalho e as segmentações de gênero, cor, etnia, idade.

Posto isso, pensar a educação e a educação profissional passa por retirá-las da submissão às demandas do mercado de trabalho. É preciso

recolocá-las na condição de atividade fundante da formação humana para além dos interesses instrumentais. É preciso recuperar o seu propósito último, ontológico. Como defende Paulo Freire (1979, p. 16), “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”, numa busca constante por humanização.

Assim, é preciso pensar em outra possibilidade para a educação e a educação profissional. Uma delas é o projeto de educação profissional que se ancora na concepção de formação integrada. Ele é resposta a uma situação formativa histórica que perdura nos dias atuais e que se caracteriza pela fragmentação do processo formativo. O propósito fundante é a busca pela formação de todas as potencialidades do ser humano. Nesse processo, é importante efetivar uma educação que se assente na relação entre teoria e prática e na apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e da apropriação dos instrumentos e seus manejos na produção. Para Karl Marx e Friedrich Engels (*apud* MANACORDA, 2010), a finalidade última da instrução é a realização da liberdade.

Além de propiciar a formação integrada, a efetivação da educação profissional, baseada no compromisso apontado nas reflexões efetuadas neste momento, poderá contribuir para a diminuição do desemprego e do trabalho precário a partir da sua inserção em um conjunto de ações articuladas, tais como:

1. Efetivação de projeto de nação que se pautem no desenvolvimento econômico.
2. Instituição de políticas de Estado que efetivem o disposto no artigo 6º da Constituição de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, p. 6).

3. Instituição de políticas públicas de emprego e renda.
4. Enfrentamento das desigualdades sociais e realização de uma reforma tributária que estabeleça a taxaço das grandes fortunas.
5. Aproximaço entre instituçoes de educaço e demandas dos trabalhadores por meio da pesquisa e da extensáo.
6. Reconhecimento, como açáo fundamental, da formaço de milhoes de trabalhadores que não terminaram a educaço básica. Aqui se coloca o público potencial da educaço de jovens e adultos — apenas 3,6% estão matriculados na educaço básica (IBGE, 2020c). E, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2020), a rede federal de educaço profissional, científica e tecnológica oferta somente 2,3% de vagas para essa modalidade educativa, apesar de o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) estabelecer para a sua oferta o mínimo de 10% do total das vagas de ingresso por instituço dessa rede.

### **3 A “CULTURA EMPREENDEDORA” POR MEIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Abordamos esse tema, discutindo a reestruturaço do ensino médio e a crise orçamentária brasileira e dando ênfase a dois programas do governo federal — “Novos caminhos” (MEC, 2020) e “Future-se” —, que defendem um modelo de educaço tecnicista e voltada ao empreendedorismo.

#### **3.1 A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O PROGRAMA “NOVOS CAMINHOS”**

Nos últimos anos, aprofundaram-se as reformas neoliberais na economia brasileira. A Lei nº 13.429/2017, das terceirizaçoes, que permite a contrataço de trabalhadores terceirizados para atividades-fim,

tornando a prática ilimitada e irrestrita em todas áreas de uma empresa (BRASIL, 2017a), a reforma trabalhista com a Lei nº 13.467/2017, que flexibiliza direitos e normativas existentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 2017b), e a reforma previdenciária, prevista na Emenda Constitucional nº 103/2019, que modifica parte do sistema e das normas da previdência social (BRASIL, 2019), compõem um leque de alterações das atividades laborais e de parte das políticas de bem-estar-social no país.

Por mais que milhões de brasileiros já estivessem excluídos do mundo do trabalho e dos benefícios previdenciários antes de 2016, com a promulgação das recentes reformas neoliberais, o desemprego e o trabalho informal tendem a crescer nas próximas décadas. Para esse novo período de trabalho instável e sem legislação social sólida, o sistema educacional brasileiro também passa por reformulações, em prol de uma “cultura empreendedora” que estimula a juventude a ser “dona” de “seu próprio negócio”.

No final de 2016, a reestruturação do ensino médio foi apresentada pelo governo do então presidente Michel Temer (MDB) com a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), aprovada com reformulações, em forma da Lei nº 13.415/2017 pelo Congresso Nacional, em fevereiro do ano subsequente (BRASIL 2017c). A reestruturação, a ser aplicada até 2022, propugna um modelo tecnicista de educação que, falsamente, privilegia o “protagonismo juvenil” na “escolha” dos chamados itinerários formativos.

São cinco itinerários formativos “disponibilizados” com as disciplinas científicas tradicionais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018, dentre eles o da educação profissional. O que se traz de novo é que as disciplinas científicas terão suas cargas horárias reduzidas ao máximo de 1.800 horas no transcorrer dos cursos, sendo que as disciplinas dos itinerários formativos poderão chegar a 2.400 horas. Com a redução da carga horária, as disciplinas científicas não serão

mais obrigatórias durante os três anos do ensino médio, podendo ser vistas num único ano, semestre ou bimestre, com exceção das disciplinas de português, matemática e inglês.

A reestruturação do ensino médio desestimula o modelo de ensino integrado, predominante na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e incentiva o modelo concomitante de ensino, no qual o aluno normalmente estuda em redes de ensino ou em escolas distintas, realizando, numa instituição, as disciplinas da BNCC e, em outra, as disciplinas do itinerário formativo.

Para o itinerário formativo profissional que apresenta carência de professores, prevê-se que os profissionais não necessitem de formação acadêmica específica para atuar na área, bastando apenas comprovar “notório saber”. Sobre a infraestrutura, que é mais onerosa na educação profissional em razão das aulas práticas, a nova legislação prevê que a formação pode ocorrer em ambientes laborais, em “parcerias” com o setor empresarial. Para agravar a situação, a legislação estimula a evasão e a formação parcial no itinerário profissional, abrindo margem para a certificação de etapas/módulos da formação do estudante, com o intuito de inseri-lo precocemente no mercado de trabalho.

Outro fator que merece destaque na Lei nº 13.415/2017 é que ela abre margens para a aplicação do ensino a distância (EAD), contabilizado como carga horária em substituição ao ensino presencial no ensino médio. O conteúdo do EAD não precisa ser desenvolvido e ofertado pela instituição de ensino ou pela rede que efetua a matrícula escolar; ele pode ser comprado individualmente pelo discente ou pela escola ou rede de ensino, junto a outra instituição de “notório reconhecimento” que o venda como um produto. Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizou a proporcionalidade do uso do EAD no ensino médio (BRASIL, 2018), permitindo-o em até 20% da carga horária total dos cursos diurnos, 30% dos noturnos e, pasmem, em até 80% dos cursos da educação de jovens e adultos (EJA).

Para promover a implementação do itinerário formativo profissional, o governo de Jair Bolsonaro lançou, no final de 2019, o programa “Novos caminhos”. Em síntese, o programa não traz nada de novo, pois reforça princípios do programa “Future-se” e requebra o viés do modelo de educação tecnicista instaurado nos anos do regime militar no Brasil.

O programa “Novos caminhos” visa estimular a “cultura do empreendedorismo” entre a juventude, articulando-se com um parecer do CNE de 2018 (BRASIL, 2018) que define os quatro eixos temáticos globais a serem trabalhados nos currículos de todos os cinco itinerários formativos (incluindo o profissional), que englobam o empreendedorismo empresarial. Outro objetivo do programa é formar mão de obra técnica para as cadeias produtivas regionais, especialmente nas áreas prioritárias de inovação/pesquisa indicadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC): tecnologias digitais, inteligência artificial, automação de processos e robótica.

Para facilitar a fluidez formativa das grandes demandas do mercado, a Lei nº 13.415/2017 e o programa “Novos caminhos” preveem “cursos técnicos experimentais” e uma renovação permanente do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que, em 2020, passou por uma reformulação. Tal flexibilidade implicará na precarização do trabalho docente e o declínio da qualidade do ensino profissional, pois a tendência é imprimir uma visão estritamente tecnicista na formação do jovem e o uso recorrente do “reconhecimento de saberes” para a contratação de educadores. A movimentação pela fluidez dos cursos e dos seus currículos é uma pressão tanto empresarial como das instituições privadas de ensino superior (IPEs) que, desde o final de 2018, conseguiram o direito de explorar esse setor educacional com a oferta de cursos técnicos. Segundo os dados do próprio MEC, no site institucional de divulgação do programa “Novos Caminhos”, de outubro de 2019 até abril de 2020, as IPEs solicitaram ao Ministério o direito de abrir mais de três mil cursos técnicos.

Na visão do MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), caberá aos Institutos Federais (IFs) a qualificação de milhares de educadores para atuarem no itinerário formativo profissional nas redes públicas estaduais e municipais. Essa “tarefa” deverá ser executada na lógica da “eficiência” neoliberal, com o mínimo de recursos e o máximo de resultados. Nesse sentido, as licenciaturas, complementações pedagógicas e especializações em educação profissional e tecnológica (EPT) serão ofertadas pelos IFs, via cursos de EAD com infraestruturas mínimas. Essa movimentação é prevista no programa “Novos caminhos” e está sendo aplicada pela maioria das reitorias dos IFs de forma acrítica.

A mesma perspectiva será imposta na formação técnica e profissional destinada a jovens e adultos. Para reduzir os custos e atender à gigantesca demanda, os cursos serão, preferencialmente, via EAD ou de curta duração. Além disso, o programa prevê que os docentes que colaborarem esporadicamente com essa modalidade de ensino poderão receber valores abaixo dos que são pagos regularmente nas redes estaduais e municipais por hora-aula. A educação de jovens e adultos, no programa “Novos caminhos”, não visa atender demandas da economia popular e tradicional que existam nas localidades, mas sim demandas de qualificação profissional emergidas do grande setor empresarial.

O programa “Novos caminhos” vai além do estímulo da reestruturação do ensino médio, fomentando o itinerário formativo profissional. Em sintonia com o programa “Future-se”, ele prevê a criação e/ou consolidação de polos de inovação tecnológica que estimulem a competitividade de mercado e a “cultura do empreendedorismo” a partir de projetos de pesquisa e geração de novos produtos e formas de comércio que venham proporcionar lucratividade empresarial. Para desenvolver esses polos e as parcerias com a iniciativa privada, o intermediário será a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii). Atualmente, são nove polos de inovação da Embrapii

instalados em nove *campi* de IFs distintos, sendo que mais cinco estão em fase de credenciamento. Tais polos de inovação atingirão pouco mais de um terço das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e também servirão para aprofundar as desigualdades orçamentárias entre os IFs e seus *campi*.

Nota-se que a reestruturação do ensino médio e o programa “Novos caminhos” estão em sintonia na fomentação de uma educação profissional técnica que atende exclusivamente aos interesses do grande capital. A maioria dos IFs está aderindo à pontos específicos desse programa (formação precária de professores e participação em editais da Embrapii), ocultando o caráter neoliberal do projeto para o conjunto da comunidade e praticando o silêncio do impacto da Lei nº 13.415/2017 no novo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), da BNCC nos currículos dos cursos do ensino médio integrado ao ensino profissional e dos impactos futuros na remodelação dos cursos de licenciaturas ofertados na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

### 3.2 CRISE ORÇAMENTÁRIA E O PROGRAMA “FUTURE-SE”

No final de 2016, o Congresso Nacional e o Poder Executivo federal aprovaram a Emenda Constitucional (EC) nº 95 (BRASIL, 2016b), que prevê a estagnação do orçamento público destinado às áreas sociais durante vinte anos (2016-2036), afetando drasticamente a expansão e as melhorias da educação brasileira, previstas no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Isso já é sentido na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica com a redução orçamentária dos seus *campi*, com o fim da abertura de novas unidades educacionais, com a dificuldade de abrir novos cursos regulares, com a limitação de novos códigos de vagas para servidores e outras medidas.

Além da EC nº 95/2016, vivemos, nos últimos anos, o permanente contingenciamento orçamentário das instituições federais de ensino (IFEs), fator que gera desestabilidade no planejamento institucional e

promove incertezas no desenvolvimento de atividades acadêmicas e administrativas (organização de eventos, promoção de políticas de assistência ao estudante, gestão de contratos com prestadoras de serviço).

O governo Bolsonaro, para o exercício orçamentário de 2021, vai propor ao Congresso Nacional, no Projeto de Lei Orçamentária Anual (LOA), um corte de 1,4 bilhão de reais nos recursos discricionários dos institutos e universidades federais. Com base no atual orçamento da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a proposta significará uma redução de 18,2%. Para “recompor” o orçamento dos institutos e universidades federais, o governo está propondo o programa “Future-se”.

A primeira versão do programa “Future-se” é de julho de 2019 e foi rejeitada por inúmeras IFEs. Depois de algumas revisões do programa e sem adesões expressivas, o MEC, o Ministério da Economia e o MCTI apresentaram, no ápice da crise governamental e pandêmica no Brasil, a quarta versão do “Future-se” em forma de Projeto de Lei (PL nº 3.076/2020) ao Congresso Nacional (BRASIL, 2020a).

O programa defende que as IFEs incrementem seus orçamentos por meio das “parcerias” com setores da iniciativa privada, todavia, os recursos captados não vão diretamente para elas. Primeiramente, eles vão para um fundo, gerenciado pela União, e serão distribuídos em razão do cumprimento de acordos, metas e princípios previstos em contratos celebrados individualmente entre o MEC e a IFE aderente. Apesar de, no PL nº 3.076/2020, afirmar-se que será mantida a autonomia (administrativa e pedagógica) das IFEs, os cortes orçamentários e o controle contratual previsto pelo programa apontam para outro destino.

O programa “Future-se” se volta para o ensino superior e tem como pilastra a mudança do perfil das instituições federais que o promove, as quais terão como marcos prioritários o “empreendedorismo” e a “inovação” a partir do viés empresarial, distanciando-se das demandas

sociais, educacionais e populares. O financiamento da pesquisa não será universal entre as várias áreas do saber e nem equivalente entre as IFEs e seus *campi*, pois o “Future-se” prevê as áreas prioritárias de investimento estabelecidas pelo MCTIC. O próprio MCTIC, via Portaria nº 1.122/2020 (BRASIL, 2020b), já definiu as áreas estratégicas para financiamento de pesquisa até 2023, excluindo as licenciaturas, as áreas de humanas e linguagens, além de ramos das ciências exatas, da natureza e tecnológicas.

No financiamento das pós-graduações *stricto sensu* e das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os manejos das distribuições serão baseados na adesão ao “Future-se” e na capacidade produtiva da IFE em cumprir as metas contratuais. Essas práticas aprofundarão as desigualdades entre as IFEs e os programas de pós-graduação existentes no país.

A autonomia do ensino também fica ameaçada. A adesão ao “Future-se” se vincula à obrigatoriedade institucional de “disseminar a educação e a cultura empreendedora” — numa perspectiva de promover a “inovação” econômica e a educação tecnicista — nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, pós-graduação e até mesmo nos cursos técnicos da educação básica — que não estão inclusos neste programa. Nota-se que os termos “empreendedorismo” e “inovação”, descritos nos recentes programas e documentos governamentais, não atendem à pluralidade conceitual possível, pois estão ligados exclusivamente às perspectivas da economia de mercado, à promoção da competitividade e da concorrência econômica entre empresas e entre indivíduos. Nesse sentido, não se relacionam a perspectivas de estímulo à educação integrada científica-profissional e tampouco a uma visão crítica e livre da sociedade e do mundo do trabalho, que promova os direitos laborais e humanos.

O programa “Future-se” também possibilita repassar a gestão simbólica e física dos patrimônios das IFEs para a iniciativa privada, via cessão de uso, concessão, comodato ou por meio de fundos de

investimentos imobiliários, o que promoverá a privatização de espaços específicos. Inclusive, nomes de *campi*, laboratórios, auditórios, centros de convivência e blocos de sala de aula podem ser vendidos às pessoas jurídicas e físicas.

Nem os gestores serão poupados com o “Future-se”. Os pretensos recursos a serem captados pelo programa, sob a alegação de “desburocratização e celeridade de processos”, serão administrados internamente pelas “fundações de apoio”, sem que existam garantias de plena transparência e do controle de gestão pela comunidade acadêmica, por meio dos seus conselhos representativos.

O silêncio da maioria dos gestores da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica sobre a política orçamentária do governo federal nos últimos quatro anos e sobre o caráter do programa “Future-se” não contribui com a democratização das informações e com a defesa da educação profissional pública, gratuita, de qualidade e a serviço do conjunto da população brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação profissional não é determinante para o combate do desemprego e do trabalho precarizado. Entretanto, em associação com outras políticas públicas, torna-se peça-chave para impulsionar a empregabilidade, a cidadania e novas tecnologias que podem interferir e proporcionar melhores condições nos ambientes laborais.

O avanço das reformas neoliberais — deteriorando as frágeis políticas de bem-estar-social no Brasil e no mundo — e a (re)modelação da educação profissional num viés empresarial e tecnicista, numa perspectiva que treina para as técnicas do trabalho sem direitos laborais e previdenciários, torna-se um retrocesso no modelo educacional profissional referenciado na emancipação humana, nos direitos humanos e na ciência.

Não existem exemplos históricos de que o neoliberalismo, com a redução de direitos sociais em prol do mercado, tenha eliminado ou reduzido taxas de desemprego. Ao contrário, a recente história das últimas quatro décadas está apontando para a redução dos índices de empregabilidade e de renda, empobrecimento dos trabalhadores e incertezas no futuro da juventude.

## REFERÊNCIAS

BÔAS, Bruno Villas. Quase metade dos empregos no país é de baixa qualidade, indica estudo. *Valor Econômico*, 9 out. 2020. Brasil, p. A2.

BOTELHO, Maurilio Lima. Crise do trabalho hoje: desenvolvimento tecnológico, instabilidade do emprego e crise do capitalismo. *Acesso Livre*, n. 5, jan.-jun. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [1988]. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (2016a)*. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (2016b)*. Institui o novo regime fiscal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (2017a)*. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de

prestação de serviços a terceiros. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (2017b)*. Altera a CLT a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017c)*. Altera as Leis nº 9.394 e 11.494 e a CLT e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018*. Atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102311-pceb003-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019*. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.076, de 2 de junho de 2020 (2020a)*. Institui o programa universidades e institutos empreendedores e inovadores - Future-se. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1900013&filename=Tramitacao-PL+3076/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900013&filename=Tramitacao-PL+3076/2020). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020 (2020b)*. Define as prioridades no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações para o período 2020 a 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DOWBOR, Ladislau. A subutilização de fatores de produção. *Economistas*, ano XI, n. 37, p. 23-29, 2020.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE. Paulo. *Educação e mudança*. Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

Desemprego. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 15 nov. 2020a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo*

2021. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2020b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020c.

LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, v. 11, n. 1, p. 64-69, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (Brasil). *Programa Novos caminhos:*

educação profissional e tecnológica gerando mais oportunidades, empregos, renda e novas tecnologias. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

NERI, Marcelo (coord.). *Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada*. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020.

OLIVEIRA, Sheila. "Trabalho não liberta mais da pobreza e da fome", afirma economista Márcio Pochmann. *Brasil de Fato*, 25 jul. 2020.

Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/25/trabalho-nao-liberta-mais-da-pobreza-e-da-fome-afirma-economista-marcio-pochmann>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PNP 2020 (ano base 2019)*. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SINASEFE). *Programa IFMT que queremos*. Cuiabá: Sinasefe, Seções Sindicais Cáceres, Mato Grosso, Rondonópolis e São Vicente, 2020. Disponível em: <http://www.sinasefemt.org.br/Documentos/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

## CAPÍTULO XI

---

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DESEMPREGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

**Wilson Conciani<sup>1</sup>**

**Nádia Cuiabano Kunze<sup>2</sup>**

**Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro<sup>3</sup>**

**Matheus de Mesquita e Pontes<sup>4</sup>**

O presente texto resulta das reflexões produzidas no Painel 1 de Discussão: “Educação profissional em tempos de desemprego”, do Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro-Oeste (ANPAE-CO) sediado em Goiânia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), e realizado em dezembro de 2020, via internet, no formato virtual por motivo da ocorrência da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo desde o final de dezembro de 2019.

Num primeiro momento, aborda-se, brevemente, a severa crise de desemprego que o Brasil tem vivenciado, desde os anos de 1990, enfatizando alguns aspectos socioeconômicos que envolvem o seu agravamento nos tempos atuais.

---

<sup>1</sup> Engenheiro civil. Doutor em Geotecnia. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Brasília.

<sup>2</sup> Pedagoga, Doutora em Educação. Vice-diretora da Anpae-MT. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.

<sup>3</sup> Historiadora. Doutora em Educação. Professora titular do Instituto Federal de Goiás (IFG).

<sup>4</sup> Historiador. Doutor em História. Professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cáceres.

Prosseguindo, reflete-se sobre a atual estruturação e oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país e sobre a possibilidade de ela contribuir para a transformação dessa realidade, para a emancipação do indivíduo a quem viabiliza uma formação profissional integradora e que tem direito à vida, trabalho e renda dignos, enfim, contribuir para a superação da servilidade, subalternidade e exploração da sua força de trabalho no sistema capitalista de produção, ao qual está inserido.

## **1 DESEMPREGO EM ALTA**

O fenômeno do desemprego, especialmente entre a população economicamente ativa (PEA), vem se intensificando fortemente no Brasil desde a última década do século XX. Segundo Pochmann (1999), a maior crise de desemprego no país desde a abolição da escravatura no século XIX se apresentou na década de 1990 com níveis que chegaram a 12% da PEA. Em seu estudo sobre o emprego e desemprego juvenil naquela década, esse autor aponta que o subemprego e o desassalariamento também foram fenômenos que se evidenciaram no período em decorrência das estratégias de prolongamento de estágios estudantis para os jovens, das celebrações dos contratos de prestação de serviços, da precarização das relações trabalhistas, da redução dos valores salariais absolutos, enfim, do acirramento da lógica capitalista de exploração do trabalhador.

Nas décadas seguintes, esses problemas se aprofundaram com a ascensão da chamada economia GIG, ou economia “*freelancer*”, que envolve trabalhadores temporários, sem vínculos empregatícios, e empresas contratantes desses trabalhadores por tempo determinado, por demandas pontuais, por tarefas específicas e empreitadas.

Com a promulgação das recentes reformas – trabalhista<sup>5</sup> e previdenciária<sup>6</sup> – neoliberais que aniquilam as políticas de bem-estar-social e fragilizam a política de emprego no país, o crítico cenário se intensifica ainda mais.

Sob a bandeira de um empreendedorismo inovador, de viés concorrencial e lucrativo, e ancoradas nessas reformas que desamparam o trabalhador, aquelas empresas promovem o fenômeno da terceirização da produção de bens, processos e serviços, livrando seus contratantes dos encargos trabalhistas, bem como favorecendo o desassalariamento, conforme apontado por Pochmann (1999), dos trabalhadores de que se servem, os quais passam a ser considerados “colaboradores” com vínculos eventuais; provisórios.

Dados oficiais publicados no mês de novembro de 2020 indicaram que a desocupação no Brasil atingiu uma taxa na ordem de 13,5% da PEA (IBGE, 2020), alardeando que o nível da atual crise já ultrapassa o expressivo nível daquela outra, ocorrida nos anos 1990, citada por Pochmann (1999).

Em busca de algo para garantir a sobrevivência, boa parte desse contingente de desempregados membros de famílias em maior vulnerabilidade, dentre eles jovens de 14 a 16 anos, é compelida a buscar alternativas e acaba recorrendo, geralmente, às ocupações ou subocupações provisórias de baixas remunerações, de excessivas jornadas de trabalho e desprovidas de vinculação duradoura, direitos e garantias trabalhistas, oferecidas por aquelas empresas de terceirização, ou de “uberização”, seja em plataformas digitais ou em sedes físicas.

Além de se defrontarem com essa precarização e desqualificação do trabalho e a perda da renda, da estabilidade e das relações trabalhistas,

---

<sup>5</sup> Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017, que altera dispositivos da Lei n. 6.019, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros e Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a CLT adequando-a às novas relações de trabalho.

<sup>6</sup> Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição.

os desocupados se deparam, ainda, com os impactos e exigências avindos dos avanços da tecnologia e da inovação nos sistemas produtivos.

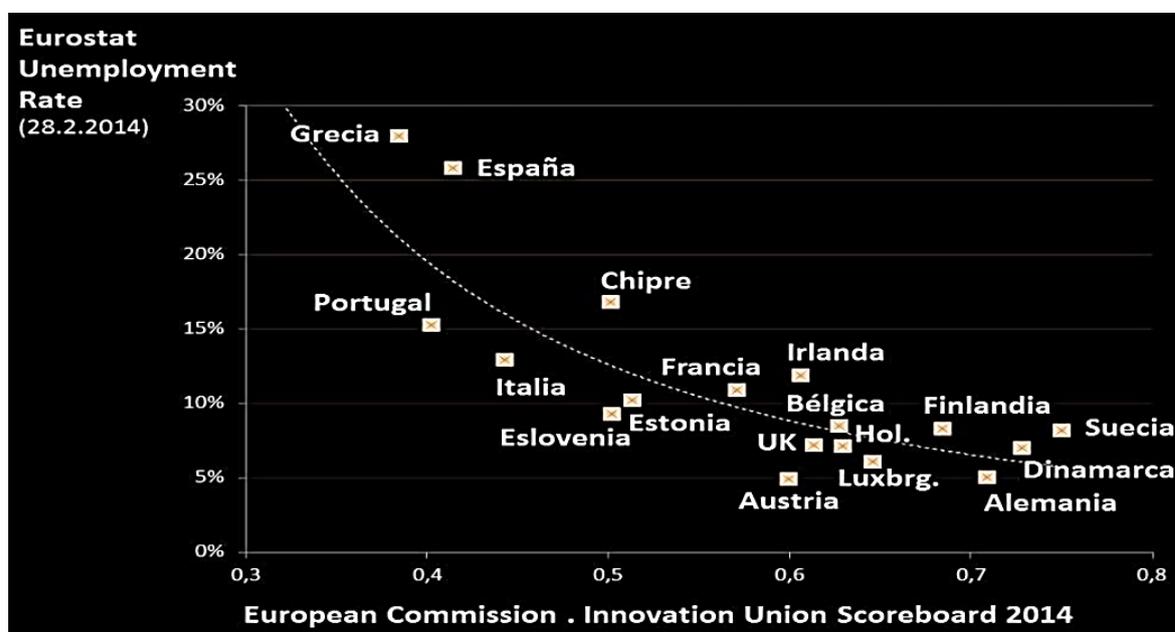
A atual revolução tecnológica em curso no mundo é considerada como a quarta revolução industrial, sendo enfaticamente nomeada de “Indústria 4.0”, uma vez que objetiva promover a automação industrial mediante a incorporação e a integração de tecnologias digitais como: 1. inteligência artificial; 2. computação em nuvem; 3. internet das coisas; 4. robótica, entre outras.

A adoção de máquinas automatizadas e inteligentes para a realização das atividades produtivas está acarretando intensas transformações na estruturação e gestão das instituições e das micros às grandes empresas, bem como em seus modelos de negócios e nas ocupações dos seus trabalhadores, isto quando não extingue definitivamente os postos de trabalho considerados tradicionais, arcaicos, obsoletos, contribuindo severamente para o aumento do desemprego, especialmente entre os trabalhadores julgados “desatualizados”; “inaptos”; “incompatíveis”.

Segundo Botelho (2016), nesse contexto, os trabalhadores acabarão desenvolvendo outras funções, ou deslocados para outras atividades, principalmente aquelas de manutenção do maquinário. Van Damme (2018) já ressalta que, com o aumento do uso das tecnologias em todos os campos da atividade humana, as tarefas rotineiras e não rotineiras tendem a ser automatizadas tanto quanto na produção industrial e que, assim, a relação homem-máquina se estreita e se intensifica, inevitavelmente. Esse autor chega a afirmar que as profissões, a partir da década de 2020, terão um espectro com, no mínimo, 60% de diferença daquele das profissões da década anterior, e que algumas não terão, apenas, perfis diferentes, mas serão, propriamente, outras e demandarão novos tipos de profissionais com novas competências e especializações técnicas, tecnológicas e inovadoras.

Dorronsoro, em 2014, ao confrontar os dados sobre a taxa de desemprego nos países membros da União Europeia (EU), indicados pelo serviço de estatística da comunidade (Eurostat), com os dados sobre o investimento e desempenho deles em inovação, apresentados no relatório de avaliação da inovação da comunidade (Innovation Union Scoreboard - IUS), verificou que quanto maior era a taxa de desemprego, menor era o nível de inovação, conforme demonstrou no seguinte gráfico:

**Gráfico 1** - Relação entre desemprego e inovação em estados nações da União Europeia no ano de 2014



Fonte: Dorronsoro (2014).

A comparação efetuada por esse autor apontou que os países que investiram mais em inovação e tecnologia, a exemplo da Alemanha, apresentaram um nível de desemprego menor e que essa seria, então, uma tendência a se observar no mundo, nas décadas futuras.

No caso do Brasil, essa tendência está muito distante considerando os pontos cruciais enunciados anteriormente e o seu baixíssimo investimento em inovação tecnológica que pode ser constatado pela sua

classificação no Índice Global de Inovação (IGI) no ano de 2020, divulgada no Relatório da Organização Mundial da Propriedade Industrial (OMPI)<sup>7</sup>. Dentre os 131 países classificados, o Brasil ficou na 62ª colocação (OMPI *et al.*, 2020).

Diante desse cenário crítico e desalentador do país, faz-se imperativo refletir sobre como a EPT se organiza para formar, profissionalizar, qualificar, capacitar o cidadão brasileiro e se, nesse processo, ela tem contribuído para a sua humanização, autonomia, valorização, reflexão crítica da realidade, luta por trabalho, direitos e renda justa, enfim, para a sua vivência mais digna.

## 2 O PERFIL DA EPT NO BRASIL

A EPT, historicamente, num país capitalista periférico como o Brasil, sempre foi pensada e estruturada, sob um viés liberal, para formar a chamada “mão de obra” necessária às demandas do dito “mercado de trabalho”. Assim, gerou-se a expectativa de uma relação direta entre ela e a garantia de emprego, a ilusão de que ela, por si só, assegura aos cidadãos o acesso imediato a um posto de trabalho e renda.

No texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tal finalidade se evidenciou, pois, nomeada como Educação Profissional (EP) no capítulo três, artigo 39, deveria conduzir “[...] ao permanente desenvolvimento de **aptidões para a vida produtiva.**” (BRASIL, 1996, p. 7, grifo nosso).

Entretanto, a alteração dessa LDB, promovida pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, ao imprimir à EP a nova designação de EPT, integrou-a “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às **dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.**” (BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso), tendo em vista o cumprimento dos objetivos da

---

<sup>7</sup> Em inglês: World Intellectual Property Organization (WIPO).

educação nacional, o que sinalizou uma “relativa” possibilidade de se suplantar aquela sua tradicional e escancarada “finalidade mercadológica”. “Relativa” no sentido de uma contrarresposta, pois conforme Carvalho (2003, *apud* CASTIONI; CARVALHO, 2012, p. 33) alerta:

é preciso entender as demandas colocadas para educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar sua hegemonia, ou de educação do trabalho e, por conseguinte, instrumentos de contra-hegemonia.

Tal “relativa” possibilidade também se assinalou quando os seus cursos de qualificação profissional, formação inicial e continuada de trabalhadores; de ensino técnico de nível médio; de ensino profissional à jovens e adultos (EJA)<sup>8</sup>; de ensino tecnológico de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, antes organizados por áreas profissionais<sup>9</sup>, passaram, a se organizar por eixos tecnológicos<sup>10</sup>, sob a justificativa do acelerado progresso científico e tecnológico em curso no mundo.

Antes, o princípio organizacional em “áreas profissionais” seguia a lógica organizacional dos setores produtivos; se referenciava na diversidade das atividades econômicas e nas análises funcionais. Com a mudança para o princípio organizacional em “eixos tecnológicos”, segue-se, agora, a lógica da natureza e evolução do conhecimento e da inovação tecnológica que “[...] são resultantes de processos históricos, do uso de diversos recursos e sistemas, de escolhas por soluções técnicas para problemas humanos, de ajustes às mudanças sociais”, de modo a contribuir para o “[...] desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que deverão exercer funções diversas no circuito da produção, distribuição, circulação e consumo de tecnologias.” (MACHADO, 2010, p. 101).

<sup>8</sup> Curso de qualificação profissional, de formação inicial e continuada de trabalhadores e curso técnico de nível médio ofertado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme estabelecido no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006).

<sup>9</sup> Conforme determinava o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, e regulamentava a Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999, da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>10</sup> Conforme determina a Resolução n. 3, de 9 de julho de 2008, da CEB/CNE.

Quanto à organização da EPT em níveis, o primeiro deles é o de qualificação profissional, inclusive de formação inicial e continuada de trabalhadores, constituído pelos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e destes integrados aos de jovens e adultos (FIC-PROEJA). Conforme definição de Cruz *et al.* (2020, no prelo), são:

Cursos e programas de duração variável, sem exigência de vinculação a nível de escolaridade ou ao perfil profissional de conclusão de uma determinada ocupação, voltado para o desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda, cabendo às entidades ofertantes definir critérios para o processo seletivo e para o aproveitamento de estudos, quando couber.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), é orientado que esses cursos de FIC tenham a duração de, no mínimo, 160 horas, conforme definido na Lei n. 12.3513, de 26 de outubro de 2011<sup>11</sup> e ratificado no Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014, bem como abordem conhecimentos humanísticos e técnicos. Para tanto, por meio da Portaria n. 1.568, de 3 de novembro de 2011, o MEC aprovou o Guia PRONATEC de Cursos de FIC, elaborado pela SETEC, o qual recomenda que parte daquela carga horária mínima estabelecida enfoque uma formação cidadã que aborde saberes em comunicação, questões administrativas e trabalhistas, gestão ambiental, segurança do trabalho, informática, dentre outros. Na sua 4ª edição ele relaciona as ocupações, previstas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>12</sup>, associadas aos cursos (BRASIL, 2016a).

Cruz *et al.* (2020, no prelo) enfatizam que os cursos de especialização profissional técnica de nível médio, os chamados “pós-técnicos”, são cursos de formação continuada, cuja duração deve ser de,

---

<sup>11</sup> Essa normativa instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta da EPT, mediante programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011a).

<sup>12</sup> Vale lembrar que na CBO, elaborada pelo Ministério de Trabalho e Emprego (MTE): “ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo). Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.” (BRASIL, 2017, p. 1).

pelo menos, 25% da carga horária dos cursos técnicos de nível médio, conforme fixado na Resolução CBE/CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012.

O segundo nível da EPT é o de ensino técnico de nível médio e esta nomenclatura se dá pelo vínculo que estabelece com o ensino de nível médio da educação básica. Assim, em relação a este, ele é ofertado por meio de cursos técnicos de nível médio de forma integrada, que são chamados cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), de forma concomitante e de forma subsequente (BRASIL, 2004). Em articulação ao ensino de jovens e adultos, estes cursos são ofertados de forma integrada e concomitante (BRASIL, 2006).

Para Cruz *et al.* (2020, no prelo), esses cursos técnicos de nível médio trata-se de uma “Modalidade educacional que abrange a habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; a qualificação profissional técnica como etapa com terminalidade de curso técnico e a especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada”.

Com a mudança do princípio organizacional da EPT para eixos tecnológicos, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)<sup>13</sup>, que disciplina a oferta desses cursos, foi estruturado de modo a “[...] orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral.” (BRASIL, 2020a, p. 1), cuja versão atual, que é a sua 4ª edição, traz ampla informação sobre os 215 cursos técnicos de nível médio ofertados no país, inclusive sobre as ocupações da CBO associadas a eles.

A integração do ensino técnico com o ensino médio da educação básica acende uma luz à germinação de uma finalidade libertadora da EPT, e não da sua completa subjugação ao capital, pois está fundamentada na concepção de educação integral que professa a formação integral, teórico-prática, do cidadão. Formação que possa favorecer a este a compreensão crítica e reflexiva da realidade, a

---

<sup>13</sup> Aprovado pela Portaria/MEC n. 870, de 16 de julho de 2008.

apreensão dos conhecimentos sócio-históricos-culturais e científicos produzidos pela humanidade, a apropriação dos fundamentos e instrumentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e o manejo deles na construção da sua vida individual e da vida coletiva em sociedade.

Sharma-Brynmer (2012) lembra, assim, que a educação para a vida traz uma oportunidade de enriquecimento do estudante em relação a si mesmo, a sua identidade, e à sociedade na perspectiva de qualidade de vida e autonomia.

E Pacheco (2012) enfatiza que o papel desse ensino técnico de nível médio não deve ser o de promover a empregabilidade do estudante, as suas condições subjetivas de mercados da própria força de trabalho, mas o de proporcionar a:

[...] formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela se inserirem e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (PACHECO, 2012, p. 74).

O terceiro nível da EPT é o de ensino tecnológico de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A oferta do ensino tecnológico de graduação se dá por meio dos cursos superiores de tecnologia, os chamados cursos de graduação tecnológica, que podem ser organizados “[...] por etapas ou módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho, habilitando o egresso para o exercício profissional e para o prosseguimento de estudos em curso de pós-graduação.” (CRUZ *et al.*, 2020, no prelo).

A versão do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)<sup>14</sup>, correspondente a sua 3ª edição, apresenta informações detalhadas de 134 deles e, inclusive, sobre as ocupações previstas na

---

<sup>14</sup> Aprovada pela Portaria/MEC n. 413, de 11 de maio de 2016.

CBO, associadas a eles, com o objetivo de: “orientar estudantes, educadores, sistemas e redes de ensino, instituições ofertantes, entidades representativas de classe, empregadores e o público em geral acerca desses cursos” (BRASIL, 2016b, p. 8). Considerando o princípio organizacional da EPT, esse catálogo especifica tais cursos nos eixos tecnológicos, tendo em vista contribuir:

para qualificar a oferta dos CST e formar profissionais cada vez mais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade. (BRASIL, 2016b, p. 8).

Quanto à oferta do ensino tecnológico de pós-graduação, ela se dá por meio dos cursos *lato sensu* (especialização) e dos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) profissionais, nos eixos tecnológicos, os quais devem seguir os mesmos princípios e métodos dos demais níveis da EPT.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria n. 60, de 20 de março de 2019, estabelece que os cursos de mestrado e doutorado profissionais devem: “capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;” (BRASIL, 2019a, p. 1).

Assim, a diferença essencial entre os cursos de mestrado e doutorado profissionais e os acadêmicos está na especificidade do objeto e do método da pesquisa que desenvolvem. Nos mestrados e doutorados profissionais o método científico adotado deve ser utilizado no desenvolvimento de um produto ou de um processo que atenda às demandas específicas da sociedade. Por isso, certos projetos de pesquisa nesses cursos preveem um estágio profissional no local onde a investigação é desenvolvida, a qual é caracteriza, geralmente, como pesquisa aplicada ou pesquisa ação.

A seguir, será apontado como esses níveis de EPT são oferecidos atualmente e como alguns dados sobre essa oferta sinalizam uma possibilidade de enfretamento do desemprego no país.

### **3 OFERTA E IMPACTOS DA EPT NO BRASIL**

A oferta da EPT, nos níveis indicados anteriormente, é viabilizada no país por uma ampla e complexa estrutura que envolve diversos estabelecimentos, redes e sistemas, públicos e privados, governamentais e não governamentais, de ensino.

Assim, os cursos de qualificação profissional e os de FIC são ofertados por instituições componentes das redes de EPT: federal<sup>15</sup>, estaduais, distrital e municipais e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs<sup>16</sup>); por instituições privadas de EPT e por escolas habilitadas à oferta dos cursos do PRONATEC. E os cursos livres desse nível são oferecidos, também, por empresas, sindicatos, associações de classe, igrejas etc. (BRASIL, 2020b).

Os cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitantes, subsequentes) são ministrados em instituições credenciadas pelos sistemas de ensino do país, conforme indicado a seguir:

---

<sup>15</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) tem origem histórica em 1909, na criação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) extintas e substituídas (1942) pelas Escolas Industriais (EI) e Escolas Técnicas Federais (ETF), posteriormente (1978-2006) transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No Programa de Aceleração do Crescimento do Brasil (PAC-2007) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), estabelecidos pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído o Plano de Expansão (2007) dessa rede que iniciou a sua reorganização, ampliação e interiorização pelo país (2008-2016), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e seus *campi*; da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); a incorporação do Colégio Pedro II; e a manutenção dos CEFETs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (UFs) (KUNZE, 2020).

<sup>16</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Cooperativismo (SESCOOP) e, também, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

**Quadro 1** Sistemas de ensino e instituições credenciadas à oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil

<b>Sistemas de Ensino</b>	<b>Instituições</b>
<b>Federal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rede Federal de EPT: Institutos Federais, UTFPR, Colégio Pedro II, CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às UFs;</li> <li>- Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde (RET SUS), vinculada ao Ministério da Saúde (MS);</li> <li>- Instituições privadas de EPT, vinculadas ao Sistema Sindical nos termos do art. 240 da Constituição Federal/1988, e aos SNAs: SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP;</li> <li>- Instituições de ensino superior habilitadas a ofertar cursos técnicos, nos termos da Lei n. 12.513/2011, na redação dada pela Lei n.12.816/2013.</li> </ul>
<b>Estaduais, Distrital e Municipais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redes públicas estaduais, distrital e municipais de EPT;</li> <li>- Escolas técnicas privadas;</li> <li>- Instituições de ensino superior, mantidas pelo poder público estadual ou municipais, habilitadas a ofertar cursos técnicos.</li> </ul>

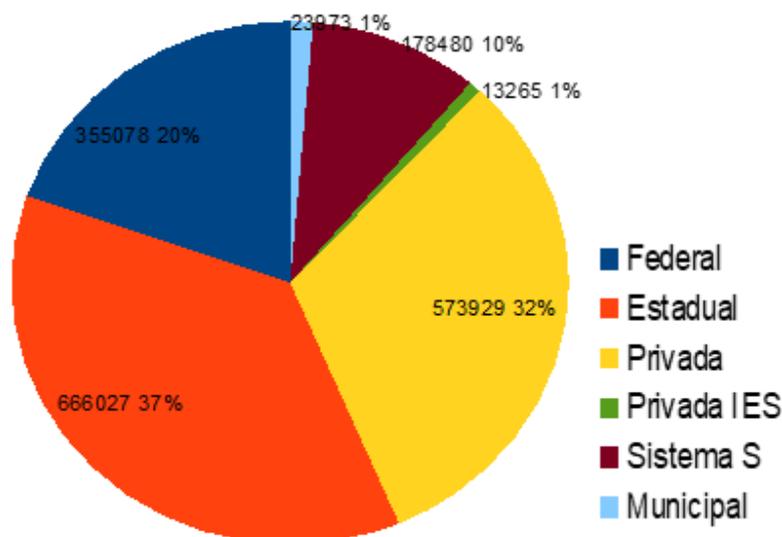
Fonte: Brasil (2020b).

Já os cursos superiores de tecnologia são oferecidos em instituições das redes de EPT: federal e estaduais; dos SNAs e em instituições privadas de ensino superior autorizadas pelo MEC, respeitando-se os seus níveis de autonomia.

A partir dos dados constantes dos Relatórios Finais dos Censos da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, do ano de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a SETEC tabulou as informações dos cursos FIC, dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores de tecnologia e apontou que do total das matrículas da educação (básica e superior/graduação) no país, cerca de 8% delas são da EPT. Do total das matrículas de EPT, menos de 2% delas são do nível de qualificação profissional e FIC, 90% são do ensino técnico de nível médio e cerca de 8% são do ensino tecnológico de graduação (BRASIL, 2020c).

Como se vê, o maior quantitativo de matrículas da EPT é o do ensino técnico de nível médio e, conforme indica o gráfico abaixo, sua maior concentração ocorre na rede estadual de ensino.

**Gráfico 2** - Distribuição das matrículas dos cursos técnicos de nível médio no Brasil, conforme instância administrativa (mantenedora), no ano de 2018



Fonte: Brasil (2020c)

Apesar de a Rede Federal de EPT (RFEPCT) ser considerada uma referência na promoção do ensino técnico de nível médio, dada a sua centenária existência e por estar composta, atualmente, com 653 unidades educativas – resultado da sua ampliação ocorrida a partir da criação (2008) e expansão dos IFs (até 2016) – ela não está concentrando o maior número dessas matrículas.

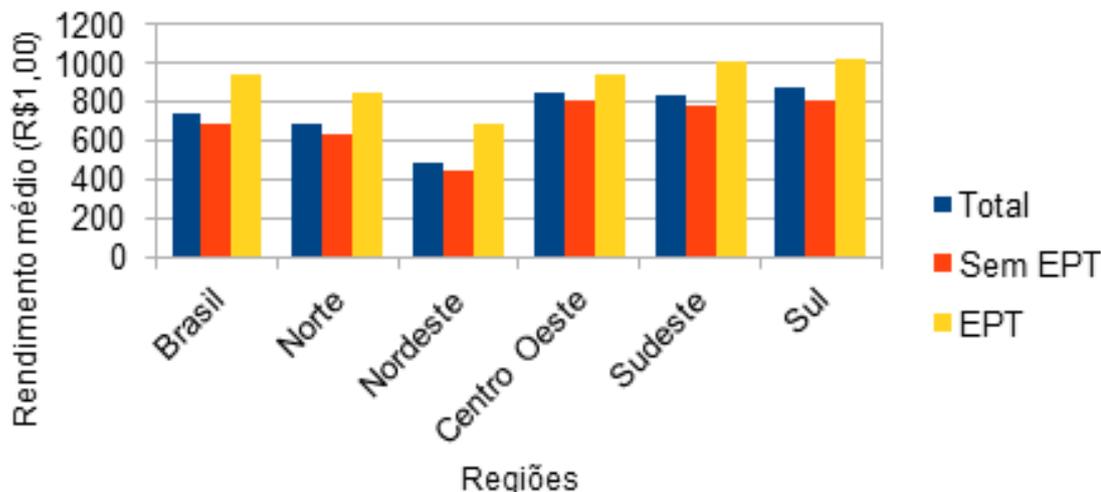
Quanto ao impacto que a oferta de EPT, em seus níveis organizacionais, tem gerado na vida dos seus egressos, na sociedade, enfim, no país, diversos estudos, pesquisas e avaliações têm apontado dados e resultados otimistas e somente alguns deles, serão comentados, brevemente, neste restrito espaço.

A “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, coordenada por Patrão e Feres (2009) e que abrangeu informações do período de 2003 a 2007, apontou que 72% deles trabalhavam e que 38% trabalhavam e continuavam estudando. Também indicou que 65% dos egressos

trabalhavam na área profissional correspondente ao do curso técnico concluído. Este dado permite inferir que boa parte dos perfis de conclusão desses cursos técnicos atenderam, no contexto da época, às demandas por profissionais referentes.

Os estudos de Curi e Menezes Filho (2009) informaram que, entre aqueles que tinham o mesmo nível de escolaridade, as oportunidades de trabalhos mais insígnies e remunerados estavam voltadas aos que detinham a formação profissional. Inclusive, os indicadores sociais nacionais da época, apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), informavam que os rendimentos maiores eram destes, conforme se observa no gráfico seguinte:

**Gráfico 3** -Comparativo do rendimento médio do trabalho das pessoas de 25, ou mais, anos de idade, com e sem formação em EPT, nas regiões brasileiras no ano de 2009



Fonte: IBGE (2009)

O gráfico 3 possibilita, ainda, observar que em todas as regiões brasileiras os trabalhadores com formação em EPT têm renda média 30% superior aos demais que não a possuem.

Uma publicação organizada por Stela Rosa no âmbito do MEC (Brasil, 2011b) apresenta o impacto positivo de um programa da Rede

Federal de EPT, denominado Mulheres Mil, voltado à qualificação e formação profissional cidadã, à elevação da escolaridade e à inserção, no mundo do trabalho, de mulheres jovens e adultas de baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade, ou exclusão, socioeconômica<sup>17</sup>. Esse estudo é um recorte que deu voz a 27 mulheres do país participantes dos cursos de qualificação profissional daquele Programa, a partir do ano de 2008. Os resultados, fundamentados nos depoimentos, indicam a potencialidade do Mulheres Mil de possibilitar àquele público-alvo a permanência e continuidade nos seus estudos, a aquisição ou geração de emprego e renda, a “descoberta da cidadania, o resgate da autoestima, a melhoria nas relações familiares e no convívio das comunidades”, enfim, a sua transformação pessoal e social. (BRASIL, 2011b, p. 7).

Sobre a formação profissional cidadã, solidária e cooperativa que a EPT pode favorecer, Carvalho (2012) executou um estudo de caso que buscou avaliá-la na proposta executada pelo SEBRAE do Estado do Piauí (SEBRAE-PI) e Banco do Brasil/Desenvolvimento Regional Sustentável (BB/DRS) aos agentes de desenvolvimento regional sustentável (ADRS) no Piauí, atuantes nas comunidades rurais das cooperativas filiadas à CASA APIS, situadas no Vale do Guaribas/PI. Os resultados revelaram que a formação profissional em cooperatividade, compromissada com a construção de saberes baseados nos pressupostos do trabalho como princípio educativo, contribui para o desenvolvimento pessoal e regional sustentável uma vez que se torna estratégica na produção de tecnologias a serviço da coletividade e da sociedade.

Uma investigação qualitativa realizada com egressos e desistentes dos cursos do Pronatec-Brasil Sem Miséria, entre os anos de 2013 e 2014, descreve uma experiência de levantamento de demandas por formação profissional de municípios amostrais de todas as regiões brasileiras e o seu atendimento por meio da interlocução entre representantes das

---

<sup>17</sup> Esse Programa desenvolveu um método de trabalho, em parceria inicial com os *Colleges* Canadenses, que consiste no acolhimento humanizado dessas mulheres; conhecimento do seu histórico de vida individual e coletiva e adequação do programa de ensino à realidade delas (Brasil, 2011b).

instituições e os agentes municipais do referido programa. Segundo os seus resultados, mais de 60% daqueles egressos foram engajados nos trabalhos demandados na listagem (VARELLA *et al.*, 2015).

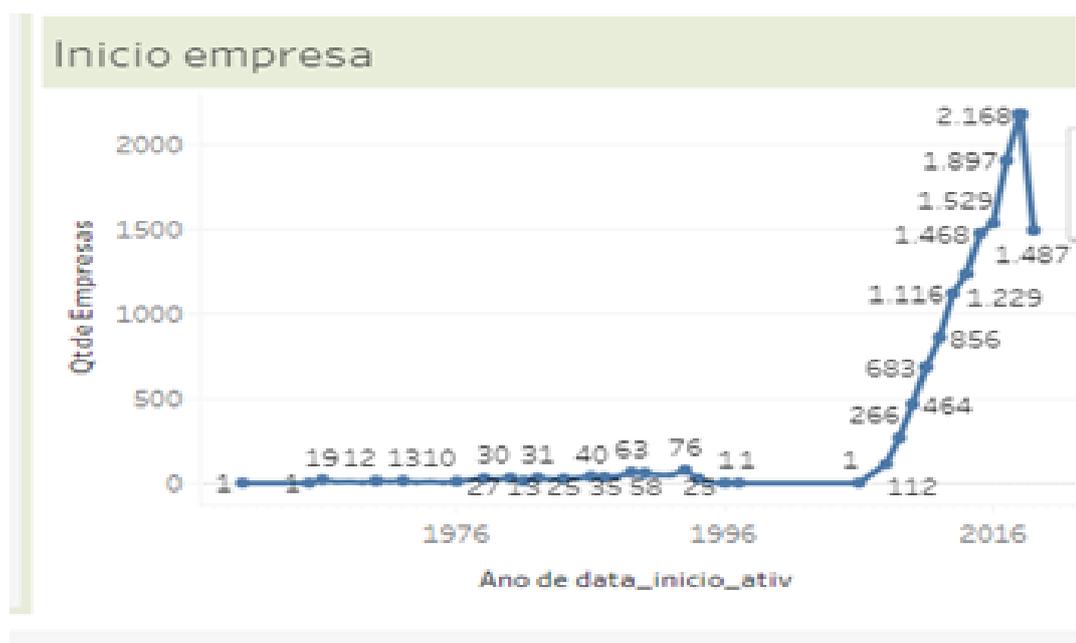
Outro estudo realizado sobre o PRONATEC foi o de Souza *et al.* (2015) que confrontaram os seus dados de matrículas, com os dados da CBO e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) para avaliarem a relação entre a oferta de EPT por esse Programa e a demanda ou emprego de seus egressos. Com isso, criaram um índice, batizado com o título de “índice de similaridade”, com variação de zero (0) a um (1) sendo que, quanto mais próximo de 1 maior o atendimento da oferta dos cursos do Programa às necessidades locais existentes. A avaliação, realizada com os dados nacionais, regionais e locais, indicou que mais de 65% dos municípios apresentaram um índice superior a 0,6 e cerca de 20%, um índice superior a 0,8.

Já a pesquisa de Souza, Silva e Jannuzzi (2015) cruzou os dados da RAIS com os do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), no período de 2011 a 2014, para identificar o ingresso de participantes e egressos do PRONATEC em trabalho formal ou no Programa de Microempreendedores Individuais (MEI). Segundo os resultados, o número desse ingresso aumentou em 73,6% no período em análise e com isso 30% dos participantes e egressos do Programa deixaram de participar do Bolsa Família.

A SETEC/MEC também realizou uma pesquisa, a partir dos dados da RAIS-2017, sobre o engajamento e atuação de egressos da EPT no mundo do trabalho, que evidenciou a criação de empresas por parte dos técnicos de nível médio. Essas empresas estão distribuídas por todo o país e 41% delas foram criadas por egressos da Rede Federal de EPT (BRASIL, 2019b), a qual detinha até o ano de 2019 somente 20% das matrículas dos cursos técnicos de nível médio, conforme indicado anteriormente no gráfico 2, o que sinaliza o seu impacto na sociedade.

O gráfico 4 apresenta a evolução do indicador dessa informação ao longo do tempo:

**Gráfico 4** - Série histórica da criação de empresas no Brasil por técnicos de nível médio (décadas de 1970 a 2010)



Fonte: Brasil (2019b).

Conforme se vê, a partir do século XXI o número de empresas criadas por técnicos de nível médio aumentou consideravelmente em relação ao século anterior. A iniciativa dos egressos da EPT diminuiu somente no ano de 2016, quando se iniciou a recente crise sociopolítica-econômica no país com o advento do golpe contra a Presidente Dilma Rousseff.

Por fim, um resultado de oferta privada de EPT é verificado pela pesquisa do Senai (2019), a qual aponta que 65 % dos seus egressos são alocados em trabalhos formais. No ciclo 2017-2019, o estudo identificou que 93,6% das indústrias do país empregaram os profissionais formados pela instituição. Também foi constatado que 72,6% dos seus estudantes dos cursos técnicos de nível médio se inseriram “[...] no mercado de trabalho após um ano de conclusão do curso”. (SENAI, 2019, p. 75).

Como se viu, algumas pesquisas realizadas após a década de 1990, a qual gerou o primeiro maior nível de desemprego no país, e outras, realizadas até a década atual que já registra um aumento considerável daquele nível anterior de desemprego, apresentam resultados que informam o impacto positivo que a EPT vem gerando na vida de pessoas, munindo-as de condições para os enfrentamentos das adversidades.

## NOTAS FINAIS

*Educação é mais do que aprender conteúdos; é construir saberes e relações para estruturar a vida e a sociedade em todos os seus aspectos.*

*(Wilson Conciani)*

O atual cenário nacional de voraz recrudescimento do desemprego estrutural, pois este resulta das severas mudanças estruturais da economia neoliberal que se reinventa para não se sucumbir nas próprias contradições; de avanço da indústria 4.0, com tecnologias inovadoras que colocam em cena máquinas e equipamentos automatizados e inteligentes e que extinguem determinados tipos de empregos e geram outros com novas e mais complexas demandas laborais; de reformas desapropriadoras dos direitos trabalhistas; da flexibilização, terceirização e precarização do emprego; e de tantas outras mazelas, tem dificultado a sobrevivência da maioria da população, subjugando-a uma vivência de intensas privações na sociedade.

A EPT não é solução de todos os problemas daí decorrentes e dependendo do viés fundamentador adotado na sua política de fomento, ou ela é subserviente nesse cenário, promotora de uma formação profissional adaptadora aos interesses da manutenção dele, ou ela é libertadora, propulsora de uma formação integral transformadora que considere o trabalho como uma das dimensões da vida humana.

O delineamento e a oferta da EPT em voga, em níveis de formação profissional integrados e progressivos com diversos cursos e matrizes *pluricurriculares* em diferentes modalidades, pode favorecer aos cidadãos

a construção de itinerários formativos e da verticalização dos seus estudos; possibilitar formação integral, capacitação e atualização que podem contribuir para a sua vivência consciente em sociedade, para a sua ação laboral qualificada, porém, crítica e reflexiva, no âmbito desse contexto tão crítico.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Maurilio Lima. Crise do trabalho hoje: desenvolvimento tecnológico, instabilidade do emprego e crise do capitalismo. *Acesso Livre*, n. 5, jan./jun., p. 6-24, 2016.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. 2004.

BRASIL. *Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 2006.

BRASIL. *Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 12.3513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis [...] e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Mulheres Mil – do sonho a realidade*. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). *Guia Pronatec de Cursos FIC*. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. 3. ed. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Classificação Brasileira de Ocupações - CBO*. Brasília: MTE, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria n. 60, de 20 de março de 2019*. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: Capes, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Empregos x cursos técnicos (RAIS 2017)*. Brasília: SETEC, 2019b. Disponível em:

[https://public.tableau.com/profile/setec#!/vizhome/EmpregosxcursosstcnicosRAIS2017/1\\_Empregos?publish=yes](https://public.tableau.com/profile/setec#!/vizhome/EmpregosxcursosstcnicosRAIS2017/1_Empregos?publish=yes). Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 4. ed. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cursos da EPT*. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Objeto 10 – Cursos Técnicos não ofertados 2012-2018*. Brasília: SETEC, 2020b. Disponível em:

<https://public.tableau.com/profile/setec#!/vizhome/Objeto10-CursosTcnicosnoofertados2012-2018/PerfildoCurso>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CARVALHO, Ricardo Feitosa de; CASTIONI, Remi. Capital social, trabalho e educação profissional e tecnológica: desafios para os Institutos Federais.

In: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (org.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 17-44.

CARVALHO, Ricardo Feitosa de. *A formação de capital social entre os ADRS: o papel das ações de EPT nas cooperativas filiadas à CASA APIS, localizadas no Território de Desenvolvimento Vale do Guaribas-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CRUZ, Cleide Lemes da Silva; MONTE, Antonia Lucivânia de Sousa; VIEIRA Armenia Chaves Fernandes; SCHROEDER, Nilva; CONCIANI, Wilson. *Glossário terminológico da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. 2020. no prelo.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES FILHO, Naércio Aquino. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 811-850, out./dez., 2009.

DORRONSORO, Guillermo. Las tres llaves para un futuro diferente: industria, conocimiento y personas. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON VOCATIONAL TRAINING. *Keynote paper presentation*. Espanha, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais – Uma análise das condições de vida da população Brasileira – 2009*. Série Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 26. Rio de Janeiro: IBGE. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desemprego*. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 30 nov. 2020.

KUNZE, Nádia Cuiabano Kunze. O rumo trilhado pelo IFMT: 2009-2019. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, MT, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.

MACHADO. Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL (OMPI); UNIVERSIDADE CORNELL; L'INSTITUT EUROPÉEN D'ADMINISTRATION DES AFFAIRES - INSEAD. *Índice Global de Inovação 2020: quem financiará a inovação?* Ithaca, Fontainebleau e Genebra, 2020.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2012.

POCHMANN, Márcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil, 1990-1997. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Desemprego Juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais*. Brasília: OIT, 1999. p. 37-58.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado (coord.). *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 2003-2007*. Brasília: MEC, 2009.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Departamento nacional. *Relatório de Gestão 2019*. Brasília: SENAI/DN, 2019.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Róbert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine (org.). *Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 2. DF: UNESCO; CAPES, 2012. p.15-30.

SOUZA, Marconi Fernandes de; SILVA, Yuri César; OFUJI, Alan Ioshikazu; PIRANI, Nícolas de Camargo; FONSECA, Marcelo Lúcio Saboia. Avaliação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para o público do cadastro único para programas sociais (Cadastro Único) e beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF); cobertura, adequação da oferta e desempenho dos participantes. In: MONTAGNER, Paula; MULLER, Luiz Herberto (org.). *Inclusão Produtiva Urbana: o que fez o PRONATEC/Bolsa formação entre 2011 e 2014*. Brasília: MDSCF, 2015. Cadernos de Estudos – desenvolvimento social em debate, n. 24, pg. 127-155.

SOUZA, Marconi Fernandes de; SILVA, Yuri César; JANNUZZI, Paulo de Martino. Contribuição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Bolsa Formação para formalização do emprego e dos microempreendedores individuais: análise dos participantes beneficiários do Bolsa Família e inscritos no Cadastro Único. In:

MONTAGNER, Paula; MULLER, Luiz Herberto (Org.). *Inclusão Produtiva Urbana: o que fez o PRONATEC/Bolsa formação entre 2011 e 2014*. Brasília: MDSCF, 2015. Cadernos de Estudos – desenvolvimento social em debate, n. 24, pg. 156–179.

VAN DAMME, Dirk. Changing skills requirements and the implications for education and training policies. In: WORLD FEDERATION OF COLLEGES AND POLYTECHNICS CONGRESS, 2018. *Opening keynote*. Melbourne, Australia. 2018.

VARELLA, Juliana França; LARIÚ, Cecília Ishikawa; NATALINO, Marco Antonio Carvalho; WILK, Flávio Braune; AMÂNCIO, Júlia Moretto; CAETANO, Patrícia Fagundes. Avaliação qualitativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Brasil Sem Miséria (PRONATEC/BSM): um estudo com egressos e desistentes das unidades ofertantes e interlocutores municipais. In: MONTAGNER, Paula; MULLER, Luiz Herberto (org.). *Inclusão Produtiva Urbana: o que fez o PRONATEC/Bolsa formação entre 2011 e 2014*. Brasília: Brasília: MDSCF, 2015. Cadernos de Estudos – desenvolvimento social em debate, n. 24, pg. 94-126.



# BIODATAS

---



## BIODATA

---

### Organizadores e Autores

**Carina Elisabeth Maciel** é Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: [carina.maciel@ufms.br](mailto:carina.maciel@ufms.br)

**Marcilene Pelegrine Gomes** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta da UFG, atuando como professora e pesquisadora na área de políticas educacionais e fundamentos da educação. Vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE/Seção Goiás. E-mail: [professoramarcilene@ufg.br](mailto:professoramarcilene@ufg.br)

**Romilson Martins Siqueira** é pós Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância. Diretor da Anpae/Seção Goiás. Email: [romilsonmartinsiqueira@hotmail.com](mailto:romilsonmartinsiqueira@hotmail.com)

**Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar** é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM UFG). Líder do Kadjót (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação). E-mail: [adda.daniela@ufg.br](mailto:adda.daniela@ufg.br)

**Adriana Almeida Sales de Melo** é Doutora em Educação pela UNICAMP, professora Associada da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, professora-pesquisadora do PPGE/FE/UnB. Coordena o Grupo Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi - CNPq/UnB). Vice-Diretora da ANPAE-DF. Editora da Revista Com Censo (SEEDF). Doutorado em Educação/Política Educacional (UNICAMP, 2003-PICDT/CAPES); Investigadora Associada da Universidade Lúsofona de Lisboa.

**Catarina de Almeida Santos** é Doutora em Educação pela USP, Professora Associada da Faculdade de Educação da UnB. Coordenadora do Comitê-DF da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e Membro do Comitê Diretivo da CNDE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, qualidade da educação, educação superior, direito a educação, militarização das escolas públicas no Brasil e gestão democrática. E-mail: [cdealmeidasantos@gmail.com](mailto:cdealmeidasantos@gmail.com)

**Daniela da Costa Britto Pereira** Lima é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia FE/UFG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/CNPq). E-mail: [daniela\\_lima@ufg.br](mailto:daniela_lima@ufg.br)

**João Ferreira de Oliveira** é Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista produtividade CNPq. Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>. [joao.jferreira@gmail.com](mailto:joao.jferreira@gmail.com)

**Kátia Morosov Alonso** é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá). Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LÊTECE). E-mail: [katia.ufmt@gmail.com](mailto:katia.ufmt@gmail.com)

**Luiz Fernandes Dourado** é Professor Titular Emérito da UFG, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação e sociologia da educação com ênfase em política educacional, envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior. Atualmente é Diretor de Relações Institucionais da ANPAE e membro do FNPE.

**Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro** é Historiadora e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Professora titular aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. Atualmente participa da pesquisa Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambiente/mídias virtuais, subprojeto UFG, IFG, IFGoiano, vinculada ao Programa Observatório da Educação da CAPES e coordena a pesquisa "Os processos formativos na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás", IFG, Câmpus Goiânia.

**Marilda de Oliveira Costa** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (2019-2023). Diretora Estadual da ANPAE de Mato Grosso (2019-2021). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão educacional, parceria público-privada e privatização da educação, Nova Gestão Pública (NPM) e educação. Professora do programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu-UNEMAT).  
E-mail: [marilda.costa@unemat.br](mailto:marilda.costa@unemat.br)

**Matheus de Mesquita e Pontes** é Historiador. Doutor em História pela UFG. Atualmente é professor de história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: história, literatura, cultura, educação e política.

**Mauro Cunha Junior** é Graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: [mauro.junior6@hotmail.com](mailto:mauro.junior6@hotmail.com).

**Mirza Seabra Toschi** é doutora em Educação pela Unimep/SP. Fez estágio de pós-doutoramento, na FE/UnB, com a supervisão de Ilma Passos Alencastro Veiga, pesquisando a docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. Coordenou o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, no período 2012-2013. Foi coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPEd (2001-2002). É filiada à Anped e à Anpae e participa de seus eventos Professora aposentada da UFG e da UEG.

**Nádia Cuiabano Kunze** é Pedagoga. Doutora em Educação Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É servidora, técnica em assuntos educacionais e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT); membro do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) do IFMT; membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do PPGE/Instituto de Educação da UFMT; vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

**Samára Assunção Valles Jorge** é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu, UNEMAT, Campus/Cáceres-MT. Atualmente faz parte da equipe editorial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE, presta serviço para a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação - ANPAE. E-mail: [samaravalles@hotmail.com](mailto:samaravalles@hotmail.com)

**Wilson Conciani** é Engenheiro civil. Doutor em Geotecnia pela Universidade de São Paulo - São Carlos (1997). Atualmente é professor de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, professor visitante no Programa de Pós-Graduação e Engenharia Urbana da UFMT e professor voluntário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Brasília



