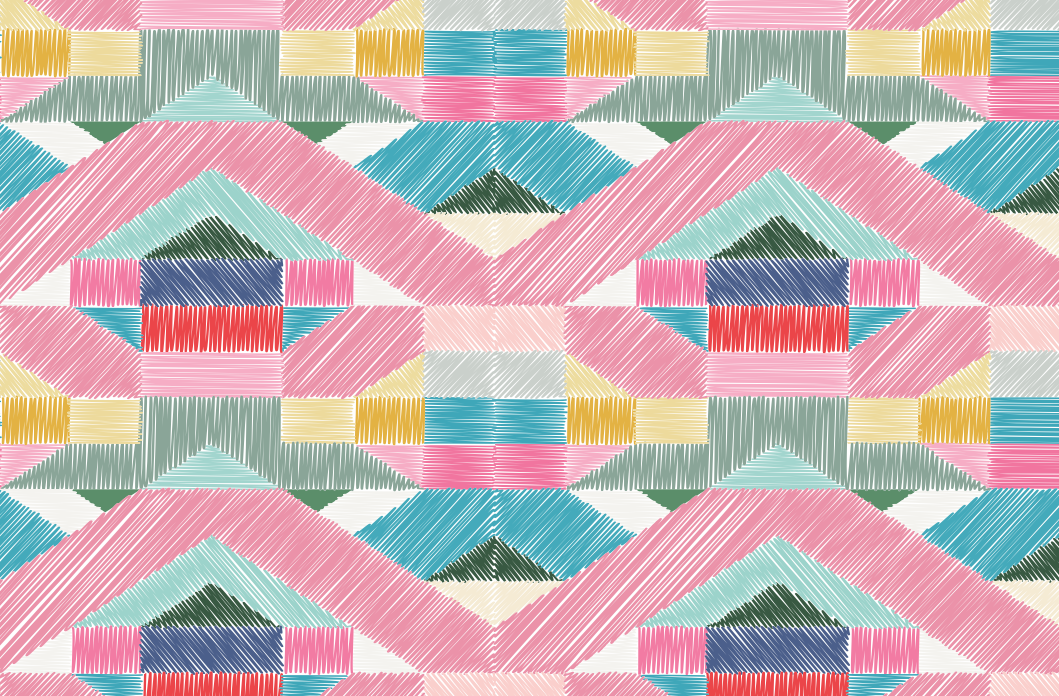




Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

José Cerchi Fusari

Maria Isabel de Almeida

Selma Garrido Pimenta

O r g a n i z a ç ã o

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso

Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
José Cerchi Fusari
Maria Isabel de Almeida
Selma Garrido Pimenta
O r g a n i z a ç ã o

Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais

ALDA ROBERTA TORRES	MARIA ISABEL DE ALMEIDA
ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI	MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE
AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES	MARIANE FERNANDES DE CATANZARO
CLAUDIA DOURADO DE SALCES	MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
CRISTINA CINTO DE ARAÚJO PEDROSO	MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES
DENISE DE LA CORTE BACCI	MAURICÉIA ANANIAS
ELCIMAR SIMÃO MARTINS	MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA	NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
FELIPE BAUNILHA TOMÉ DE LIMA	SELMA GARRIDO PIMENTA
GEAN BREDÁ QUEIROS	SELMA GARRIDO PIMENTA
ISANEIDE DOMINGUES	TEREZINHA AZERÊDO RIOS (PREFÁCIO)
JOSÉ CERCHI FUSARI	VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI
JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO	VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
KALLINE PEREIRA AROEIRA	


1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

RETRATOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

© 2023 *Copyright* by Elcimar Simão Martins, Elisangela André da Silva Costa, José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta (org.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Capa
Inspirada na arte de Socorro Lucena

Revisão Vernacular e Normalização
Ana Carla Ponte Nóbrega

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

R438 Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins... [et al.]. – Fortaleza: EdUECE, 2023.

261p. il.

ISBN: 978-85-7826-869-5

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5>

1. Escola pública – formação de professores. 2. neoliberalismo. 3. Martins, Elcimar Simão. 4. Costa, Elisangela André da Silva. 5. Fusari, José Cerchi. 6. Almeida, Maria Isabel de. 7. Pimenta, Selma Garrido. I. Título.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 🐦 9

Terezinha Azerêdo Rios

APRESENTAÇÃO 🐦 15

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

José Cerchi Fusari

Maria Isabel de Almeida

Selma Garrido Pimenta

1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS NEOLIBERAIS: RETRATOS DA REALIDADE 🐦 27

José Cerchi Fusari

Maria Isabel de Almeida

Selma Garrido Pimenta

2 ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE 🐦 53

Elisangela André da Silva Costa

Elcimar Simão Martins

Maria Socorro Lucena Lima

Maria Marina Dias Cavalcante

3 VELHAS NOVIDADES: ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO COMO UMA REALIDADE COMPLEXA E DESIGUAL 🐦 92

Mariane Fernandes de Catanzaro

Monique Andries Nogueira

**4 PERSPECTIVA ECONOMICISTA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUE QUALIDADE É ESSA? 🐦 117**

Claudia Dourado de Salces

Denise de La Corte Bacci

Isaneide Domingues

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Vanda Moreira Machado Lima

**5 A ESCOLA PÚBLICA E A AGENDA NEOLIBERAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
PROFESSORES, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIAS 🐦 154**

Alda Roberta Torres

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Cristina Cinto de Araújo Pedroso

Marineide de Oliveira Gomes

Noeli Prestes Padilha Rivas

**6 ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
TEMPOS DE PANDEMIA E DE NEOLIBERALISMO: RETRATOS E
PERSPECTIVAS 🐦 196**

Aldieris Braz Amorim Caprini

Gean Breda Queiros

Kalline Pereira Aroeira

**7 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DA PARAÍBA:
SINALIZAÇÕES CRÍTICAS EM TORNO DE POLÍTICAS DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO 🐦 222**

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Felipe Baunilha Tomé de Lima

Mauricéia Ananias



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

PREFÁCIO

TEREZINHA AZERÊDO RIOS

Graduada em Filosofia pela UFMG. Mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP. Doutora em Educação pela USP. Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores. Membro da SOFELP – Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa. Autora de diversos livros, entre eles *Ética e competência* e *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade* (Cortez Editora) e artigos em publicações especializadas.

Fotografar para intervir

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Manoel de BARROS

A educação é um ato de amor, por isso, um
ato de coragem. Não pode temer o debate. A
análise da realidade. Não pode fugir à discussão
criadora, sob pena de ser uma farsa.
Paulo FREIRE

A educação é sempre construtora de humanidade. É isso que constitui sua essência, uma vez que é pelo processo educativo que vamos nos tornando humanos. Ninguém nasce humano – torna-se humano no convívio social, com a construção e a partilha da cultura, fruto do trabalho, intervenção criadora na natureza. É preciso considerar, entretanto, que nem toda educação dá à humanidade uma configuração positiva, indo ao encontro da concretização da cidadania democrática, da realização dos direitos dos indivíduos e dos povos. O que esperar, por exemplo, de uma educação que favorece o ensino da discriminação, que estimula a violência e o ódio? Quando consideramos a educação brasilei-

ra, temos, então, que indagar: Que educação estamos construindo?

Com o intuito de encontrar uma resposta é que foi construído o trabalho que aqui se apresenta. O que temos neste livro **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais** é um pequeno *álbum de retratos* e algumas análises a partir do que neles se revela. Encontramos aí uma reflexão aguda e consistente sobre aspectos da realidade educacional brasileira, captada pelas lentes de grupos de pesquisadores empenhados em intervir nessa realidade, buscando enfrentar os desafios por ela colocados e ampliar sua qualidade, numa perspectiva progressista e democrática.

Os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE) utilizaram lentes precisas para captar os aspectos da realidade da escola pública em alguns estados brasileiros – Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo. O que puderam constatar é que os retratos são muito semelhantes em diversos aspectos, embora as imagens revelem especificidades de cada contexto. Recorrendo à literatura sobre o tema da instituição escolar, a documentos apresentados pelos órgãos oficiais, a depoimentos de professores e à sua própria experiência nas escolas, todos eles registram problemas relacionados às políticas de caráter neoliberal: desvalorização do professor, desatenção às necessidades concretas dos estudantes, propostas na direção da privatização das escolas, com a interferência de organismos privados, representantes de interesses claramente particulares.

Embora o discurso procure dourar a realidade, o olhar agudo sobre a prática revela sua inconsistência.

Diferentemente do que se encontra nos *sites* e no material publicitário das secretarias de educação, nos retratos aqui apresentados não há “poses” que procuram disfarçar ou ocultar aspectos negativos: não se veem adornos ou artifícios que buscam desviar a atenção do observador. Não há molduras ou, se há, elas também fazem parte do retrato, pois não poderiam ser substituídas sem alteração da imagem que ali se revela.

É claro que não se pode desconsiderar a subjetividade dos investigadores. As lentes de suas câmeras são marcadas pelo contexto no qual eles estão inseridos e a partir do qual desenvolvem seu trabalho. O objeto que o olho registra projeta algo do “olhador”. Mas o que se pode ver neste trabalho é um esforço para assumir uma atitude crítica, um olhar que procura ver com clareza, profundidade e abrangência a realidade e a relação que com ela se estabelece. José Saramago, em seu *Ensaio sobre a cegueira*, alerta-nos: “Se podes olhar, vê. E se podes ver, repara”. Reparar implica olhar com atenção, com cuidado, procurando afastar o que pode embaçar as lentes, não se contentando com a superfície ou as aparências, levando em consideração os diversos e múltiplos pontos de vista. É nisso que consiste o exercício da reflexão. Os pesquisadores tiveram a ousadia de “fotografar o sobre”, como afirma genialmente Manoel de Barros. Jogar luz sobre o que não se mostra evidente a um olhar distraído.

Os retratos revelados nas pesquisas indicam a *qualidade* de nossas escolas. O tema está presente em todos os trabalhos, e um deles dedica-se exatamente a explorá-lo. Qualidade é um conceito amplo e

polissêmico. E é preciso adjetivá-la, uma vez que ela é uma categoria de todos os seres, como afirmava Aristóteles. Não há nada sem qualidade – há boas e más qualidades. O que queremos é uma escola de *boa* qualidade. Por isso mesmo é preciso ter claros os critérios que são utilizados para que ela seja assim designada. E a referência que os autores das pesquisas aqui apresentadas vão buscar é exatamente a que aponta para o trabalho que é realizado no sentido de construção da sociedade democrática, da cidadania como exercício efetivo de direitos, da concretização da vida plena para todos.

É preciso questionar os critérios duvidosos, que se utilizam nas avaliações sustentadas em políticas seletivas e discriminatórias. Como afirma Celso Beisegel, num estudo primoroso – *A qualidade do ensino na escola pública* –, “a qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar. É na busca por essa articulação entre a abertura da escola pública a todos os segmentos da população, a melhoria do rendimento escolar e a democratização das relações nas instituições escolares”.

Quanto mais pudermos conhecer, tanto mais teremos possibilidade de efetuar as mudanças que são necessárias. Por isso mesmo, a leitura dos trabalhos aqui apresentados cria o desejo de que o álbum seja ampliado, trazendo os retratos de todos os estados do Brasil, na sua múltipla feição. Tarefa árdua e necessária. E que conta com educadores da melhor qualidade para realizá-la – daí a provocação.

Neste Brasil de hoje, em que a vida parece valer menos, em que a escola e os educadores são desrespeitados, em que a cidadania é ameaçada, é preciso manter a resistência ativa no sentido de garantir a presença do respeito mútuo, da justiça e da solidariedade, guardados no conceito de dignidade humana. A perspectiva de um novo governo nos faz esperar. Há possibilidade de termos, se não um caminho novo, um jeito novo de caminhar, como diz Thiago de Mello. E não se trata apenas de pensar na ação dos governantes – trata-se de, no cotidiano de nossas práticas, empenhar o esforço coletivo na construção de uma vida digna – plena, justa, alegre. E que isso possa ser retratado nos próximos álbuns.

São Paulo, dezembro de 2022.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

APRESENTAÇÃO

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Pós-Doutora em Educação (USP). Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação (UECE). Especialista em: Gestão Escolar (UDESC), Educação Biocêntrica (UECE). Graduada em Letras (UFC). Pedagoga (FAEPI). Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação (USP). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Graduado em Letras (UFC). Pedagogo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

JOSÉ CERCHI FUSARI

Membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores: GEPEFE/FEUSP, atualmente colabora na coordenação do Grupo, juntamente com Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta e Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida. Aposentado da FEUSP, onde atuou no ensino, pesquisa, extensão e comissões. Na docência lecionou Didática, Currículo, Coordenação do trabalho na Escola na Pedagogia e demais licenciaturas. Na Pós, formação e desenvolvimento profissional de professores, orientando mestrados e doutorados. Antes da FEUSP trabalhou 10 anos no CENAFOR, vinculado ao MEC. E teve longa experiência em escolas públicas na Educação Básica. Milita sistematicamente em defesa da democratização de excelência nas escolas públicas brasileiras. E-mail: jcfusari@usp.br

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

Maria Isabel de Almeida foi professora de História em escolas da Educação Básica por 20 anos. É professora associada sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde desenvolveu estudos de pós-graduação na área de Didática. Realizou estudos de pós-doutorado junto à Universidade Autônoma de Barcelona. Trabalha centralmente com a formação de professores e orienta pesquisas de mestrado e doutorado nos campos da Didática, Formação de Professores e Pedagogia Universitária, temas presentes em suas publicações. É também coordenadora (em parceria) e pesquisadora do GEPEFE/FEUSP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Educadores. Atualmente é professora no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Santos.

E-mail: mialmei@usp.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Graduada em Pedagogia (1965), Mestre (1979) e Doutora (1985) em Educação (Filosofia) pela PUC-SP. É Livre-Docente em Didática (1993), pela Faculdade de Educação da USP. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e México, no período de 1994 a 2009. Professora Titular na Faculdade de Educação da USP de 1989 a 2013, ali permanece na condição de Professora Titular Sênior (aposentada) e coordena (em parceria) desde 1989 o GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador. Foi Diretora da FE-USP (2002 – 2005) e Pró-Reitora de Graduação da USP (2006 – 2009). Autora de vários livros, coordena a Coleção Docência em Formação – Cortez Ed. Sócia fundadora da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino e vice-presidente (2018 – 2022), membro da ANPEd (GT 4) desde 1980) e da RedPed – Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. Pesquisadora Sênior do CNPq.

E-mail: sgpiment@usp.br

Ajustando as lentes ao encontro do foco

A obra **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais** retrata diversos olhares construídos a partir de reflexões teórico-políticas gestadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE), com o intuito de refletir sobre a escola pública, ao longo dos anos de 2021/2022, marcados pela pandemia do Coronavírus.

O GEPEFE é um grupo de pesquisa composto por pesquisadoras e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil, sejam instituições estaduais (USP, USP/RP, UECE, UEMG, UNESP), federais (UFC, UFMT, UNILAB, UFAC, UFPB, UFU, UFC, UFRJ, UNIFESP), Institutos Federais (IFES, IFSP, IFPI), redes municipais (Valinhos e São Paulo) e IES Concessionais (UNISANTOS). Essa rede, que alcança todas as regiões do Brasil, dedica-se a estudos e pesquisas sobre a educação, em seu sentido mais amplo, de forma colaborativa e crítica.

Nesta coletânea, os textos que a compõem reúnem pesquisas desenvolvidas em cinco estados do Brasil – Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo – em interface com as questões conjunturais,

APRESENTAÇÃO

ELCIMAR SIMÃO MARTINS • ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA • JOSÉ CERCHI FUSARI
MARIA ISABEL DE ALMEIDA • SELMA GARRIDO PIMENTA

decorrentes das políticas públicas em educação. Cada estado possui características próprias que emergem da realidade vivida. Contudo, elas repercutem as decisões nacionais que a elas retornam como desafio crítico. Produzir pesquisa a partir dos sistemas estaduais e municipais desafia pesquisadoras e pesquisadores a pensar o local dialeticamente estabelecido com as questões nacionais. Deste modo, os desafios que os estados vivem não ficam restritos aos problemas locais, mas exigem da união respostas e ação.

Por entendermos que as experiências circunstanciais não podem ser replicadas nacionalmente, as pesquisas aqui apresentadas reconhecem que seus desafios não podem ser assumidos apenas localmente, mas, sim, com políticas públicas que saibam lidar com a tensão das necessidades locais e os desafios nacionais.

Desse modo, o primeiro capítulo, intitulado **A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade**, de autoria de José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta, analisa a importância e o papel da escola pública na sociedade brasileira contemporânea marcada pelo neoliberalismo. Para tanto, propõe que se coloquem em cena os ataques que têm sido dirigidos à escola pelas elites governantes conservadoras por meio de políticas educacionais adversárias a ela, bem como as resistências que parte significativa do conjunto de trabalhadoras e trabalhadores da educação e de segmentos conscientes da nossa sociedade têm historicamente realizado frente às investidas que atingem sua estrutura, seus profissionais e sua dinâmica, restringindo seu papel sociocultural formativo das crianças e jovens brasileiros.

O capítulo dois intitula-se **Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense** e foi escrito por Elisângela André da Silva Costa, Elcimar Simão Martins, Maria Socorro Lucena Lima e Maria Marina Dias Cavalcante. O texto reflete sobre os avanços e os desafios da escola pública cearense em um contexto marcado pelas crescentes tensões entre regulação e emancipação. Para tanto, lança olhares sobre elementos contextuais e normativos da educação cearense, discutindo-os numa abordagem dialética. Os resultados evidenciam, diante das tensões entre regulação e emancipação que atravessam as instituições de ensino no atual contexto, a necessária postura crítica e politicamente situada de educadores e escolas como estratégia de resistência e defesa da educação pública.

O capítulo três, nomeado de **Velhas novidades: escola pública no Rio de Janeiro como uma realidade complexa e desigual**, elaborado por Mariane Fernandes de Catanzaro e Monique Andries Nogueira, favorece a leitores e leitoras uma visão panorâmica da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, uma análise problematizadora da rede pública municipal, evidenciando um projeto de feição neoliberal que, apesar de embrulhado nos papéis celofane de espetaculares recursos midiáticos, traz em seu bojo nada mais que o velho produto que as elites oferecem às camadas populares: um ensino limitado, voltado para a formação de subalternos, peças úteis ao grande capital.

O quarto capítulo – **Perspectiva economicista na qualidade da educação pública básica do estado de São Paulo: que qualidade é essa?** – foi escrito por Claudia Dourado de Salces, Denise de La Corte Bacci,

Isaneide Domingues, Valéria Cordeiro Fernandes Belletati e Vanda Moreira Machado Lima. O texto discute a qualidade da Educação Básica (EB) pública no estado de São Paulo, a partir de dados estatísticos relativos aos sistemas municipal e estadual de ensino público, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As autoras concluem que a qualidade da EB do estado de São Paulo, na perspectiva economicista, ressalta os números positivos quanto ao acesso e à diminuição da taxa de reprovação. Contudo, na análise dos dados quantitativos sobre matrículas em 2020, constata grandes desafios em relação ao acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à creche e ao Ensino Médio (EM), nos quais o número de matrículas é inferior à população residente em São Paulo que poderia frequentar tais etapas/modalidades. A contratação de matrículas no EM e as altas taxas de evasão são combatidas com a falsa expectativa de o aluno poder escolher seu itinerário, ocultando a opção política do estado por baixos investimentos na educação. Consequentemente, as condições de trabalho do docente estão cada vez mais precarizadas, o que se intensificou no período pandêmico.

O capítulo cinco é intitulado **A escola pública e a agenda neoliberal no estado de São Paulo: professores, formação e resistências** e foi redigido por Alda Roberta Torres, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, Cristina Cinto de Araújo Pedroso, Marineide de Oliveira Gomes e Noeli Prestes Padilha Rivas, com o intuito de apresentar alguns dados e discutir a condição da docência no contexto da Rede Estadual de Educação de São Paulo, com destaque para a carreira docente, a

formação contínua e algumas formas de resistência. O texto revela que a agenda neoliberal, o gerencialismo e a precarização emergem como conceitos que perpassam uma política pública educacional que vem sendo implementada há mais de trinta anos na Rede Estadual de Educação Paulista, impactando condições de acesso, permanência e desenvolvimento profissional dos docentes, foco da reflexão aqui proposta. De outra parte, concebendo a categoria *contradição* como central à compreensão do real – além da materialidade e da historicidade – vislumbram-se formas de resistência, considerando professores, estudantes e comunidade escolar como sujeitos da história.

O sexto capítulo, **Escola pública e a formação de professores em tempos de pandemia e de neoliberalismo: retratos e perspectivas**, escrito por Aldieris Braz Amorim Caprini, Gean Breda Queiros e Kalline Pereira Aroeira, discute aspectos da escola e da formação de professores, considerando os cenários da pandemia e do neoliberalismo. Para tanto, sintetiza características do retrato da escola pública e da formação contínua do educador no âmbito da região da Grande Vitória – Espírito Santo, no panorama mais amplo da pandemia durante o ano de 2020. Os autores entendem que, diante de incertezas e retrocessos, é o momento de reafirmar princípios e orquestrar resistências. Assim, afirmam o retrato que desejam, ainda que seja em tempos da pandemia e do neoliberalismo: a defesa da escola pública e da formação contínua docente da melhor qualidade, atendendo todos os estudantes e se desenvolvendo por meio de uma ação pedagógica mais consciente, crítica e transformadora.

O último texto, intitulado **Panorama da educação escolar no estado da Paraíba: sinalizações críticas em torno de políticas da rede estadual de ensino**, elaborado por José Leonardo Rolim de Lima Severo, Felipe Baunilha Tomé de Lima e Mauriceia Ananias, reflete acerca dos desafios da educação paraibana no cenário de uma agenda de governança antidemocrática alinhada a pautas de setores ultraconservadores e neoliberais. Para tanto, organizaram o texto a partir de eixos temáticos que permitiram extrair, de dados oficiais e de elementos vivenciais, algumas sinalizações críticas na perspectiva da defesa da garantia, ampliação e efetividade do direito à educação escolar como bem público. O panorama traçado no texto provocou interrogações importantes em torno dos desafios para a formulação e a implementação de políticas educacionais comprometidas com a construção da justiça social.

A obra **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais** se configura como um álbum de imagens capturadas por pesquisadores/as da melhor qualidade, comprometidos/as com a educação como um direito, ou seja, que favorece a formação da e para a cidadania.

Desejamos boas leitura e discussão!

Organizadores/as

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

José Cerchi Fusari

Maria Isabel de Almeida

Selma Garrido Pimenta



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS NEOLIBERAIS: RETRATOS DA REALIDADE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap1>

JOSÉ CERCHI FUSARI

Membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores: GEPEFE/FEUSP, atualmente colabora na coordenação do Grupo, juntamente com Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta e Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida. Aposentado da FEUSP, onde atuou no ensino, pesquisa, extensão e comissões. Na docência lecionou Didática, Currículo, Coordenação do trabalho na Escola na Pedagogia e demais licenciaturas. Na Pós, formação e desenvolvimento profissional de professores, orientando mestrados e doutorados. Antes da FEUSP trabalhou 10 anos no CENAFOR, vinculado ao MEC. E teve longa experiência em escolas públicas na Educação Básica. Milita sistematicamente em defesa da democratização de excelência nas escolas públicas brasileiras.

E-mail: jcfusari@usp.br

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

Maria Isabel de Almeida foi professora de História em escolas da Educação Básica por 20 anos. É professora associada sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde desenvolveu estudos de pós-graduação na área de Didática. Realizou estudos de pós-doutorado junto à Universidade Autônoma de Barcelona. Trabalha centralmente com a formação de professores e orienta pesquisas de mestrado e doutorado nos campos da Didática, Formação de Professores e Pedagogia Universitária, temas presentes em suas publicações. É também coordenadora (em parceria) e pesquisadora do GEPEFE/FEUSP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Educadores. Atualmente é professora no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Santos.

E-mail: mialmei@usp.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Graduada em Pedagogia (1965), Mestre (1979) e Doutora (1985) em Educação (Filosofia) pela PUC-SP. É Livre-Docente em Didática (1993), pela Faculdade de Educação da USP. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e México, no período de 1994 a 2009. Professora Titular na Faculdade de Educação da USP de 1989 a 2013, ali permanece na condição de Professora Titular Sênior (aposentada) e coordena (em parceria) desde 1989 o GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador. Foi Diretora da FE-USP (2002 – 2005) e Pró-Reitora de Graduação da USP (2006 – 2009). Autora de vários livros, coordena a Coleção Docência em Formação – Cortez Ed. Sócia fundadora da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino e vice-presidente (2018 – 2022), membro da ANPed (GT 4) desde 1980) e da RedPed – Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. Pesquisadora Sênior do CNPq.

E-mail: sgpiment@usp.br

Introdução

Em sua história, a humanidade sempre desenvolveu práticas e formas para inserir as crianças e jovens na cultura existente, em formas de sobrevivência física, de pensar o mundo e suas relações com a natureza, com o outro, suas origens e seus valores, de criar e transformar a vida. Ou seja, para desenvolverem em si e com os outros o humano do qual são portadores. Na gênese dessas formas, encontramos a escola como instituição social, que, a partir de finais do século XVIII, vem se configurando nos moldes como a conhecemos na contemporaneidade, como um direito dos humanos para se tornarem humanos. No Brasil contemporâneo, sua trajetória mostra conquistas, como a ampliação do atendimento a quase todas as crianças e jovens em idade escolar, ao mesmo tempo em que evidencia enormes problemas, como a sonegação desse direito público, especialmente aos pobres.

O propósito deste capítulo é analisar a importância e o papel da escola pública na sociedade brasileira contemporânea marcada pelo neoliberalismo. Para tanto, há que se colocar em cena os ataques que lhe têm sido dirigidos pelas elites governantes conserva-

doras por meio de políticas educacionais adversárias a ela, bem como as resistências que parte significativa do conjunto de trabalhadoras e trabalhadores da educação e de segmentos conscientes da nossa sociedade têm historicamente realizado frente às investidas que atingem sua estrutura, seus profissionais e sua dinâmica, restringindo seu papel sociocultural formativo das crianças e jovens brasileiros.

No momento em que escrevemos este texto – a cerca de 60 dias das eleições previstas para 02 de outubro de 2022 – o país está imerso num clima de aprofundamento do golpe parlamentar de 2016 e sob ameaças frequentes de um novo golpe para o qual argumenta-se existir o respaldo das forças armadas. Esse movimento conservador com tendências de autoritarismo autocrático e sectarismo fascista tem ganhado forma por meio da escalada da corrupção e da violência, do desrespeito às normas constitucionais, aos direitos de cidadania e das minorias desfavorecidas, ao patrimônio cultural e ambiental do país, o que aprofunda a desigualdade econômica, política e social e a consequente ampliação da miserabilidade.

A escolaridade pública pode contribuir para reverter esse quadro? O propósito das pesquisas relatadas nesse *e-book* caminha nessa direção.

Na primeira parte deste texto – **O fenômeno educativo dentre os humanos** –, trazemos nossa compreensão sobre conceito e finalidades da educação enquanto atividade exclusiva do humano. O processo de construção sócio-histórica da educação evidencia contradições em suas práticas de reprodução da ideologia dominante, podendo garantir ou sonegar o direito à hu-

manização a parcelas de humanos, como ocorre na ideologia neoliberal. No item que segue – **Educação escolar pública como direito e conquista da democracia** –, em breve histórico, são apresentadas as origens da escola enquanto principal instituição social responsável por efetuar o processo educativo humanizador e a conquista dos trabalhadores por torná-la pública como garantia do acesso ao(s) direito(s) de humanização.

Na terceira parte – **Escola pública: uma instituição sob ataque** – são delineadas as bases das políticas neoliberais decorrentes das transformações do estágio atual do capitalismo globalizado e explicitados alguns de seus desdobramentos na gestão do Estado brasileiro no campo educacional, responsáveis pela desqualificação da escola pública e de seus profissionais, pela sonegação dos direitos de seus estudantes aos conhecimentos historicamente sistematizados como base para uma compreensão crítica e transformadora do real. Com contribuições de teóricos críticos da educação, de nossos estudos e pesquisas teóricas e práticas realizadas em escolas públicas no país e seus professores, tratamos, na parte final do texto – **A escola pública pode contribuir com a tão necessária sociedade democrática?** –, de algumas possibilidades de superação e (re) fortalecimento da escolaridade pública em nosso país, no que se refere a políticas públicas de sistemas educacionais e ao *modus operandi* pedagógico-político no interior das escolas, seu projeto político-pedagógico institucional, sua organização e, sobretudo, a valorização de currículos críticos-formativos que desenvolvam a capacidade humana de se pensar e pensar criticamente pelo acesso ao saber.

O fenômeno educativo dentre os humanos

A educação, como um direito, precisa retomar seu sentido profundo que possuía em sua origem: formação da e para a cidadania, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento. (CHAUI, 2021)

A educação é uma atividade exclusiva do humano, que só existe entre os humanos. Sua finalidade é a de inserir o novo humano na sociedade, o que lhe permite construir sua subjetividade. A relação com o(s) outro(s) possibilita ao novo humano se perceber como um sujeito individual-coletivo, igual e diverso. Por isso, conforme Paulo Freire (1997, p. 1) nos ensina, “não se pode encerrar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros”. Por ser um processo de humanização, a educação é um direito dos humanos. No entanto, o autor nos alerta:

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1997, p. 11).

Como prática social, a educação resulta das determinações econômicas, sociais e políticas conforme os contextos históricos nos quais ocorre. Ao lado das demais instâncias culturais, atua na reprodução ideológi-

ca dominante, podendo garantir ou sonegar o direito à educação a parcelas de humanos, como procede a ideologia neoliberal. Enquanto movimento de análise crítica da realidade existente, no entanto, desvela as condições de des-humanização e aponta as possibilidades transformadoras, ao evidenciar as contradições do real.

Como evidenciar essas contradições? Educando os sujeitos para compreenderem e analisarem criticamente as condições concretas da realidade social e se apropriarem dos instrumentos que lhes permitam a compreensão de como foram produzidas as situações de des-humanização. Isso os colocará em condições de propor coletivamente projetos transformadores de superação das desigualdades.

Praticada nas diversas instâncias e instituições da sociedade, a modalidade escolar da educação se constituiu como o principal espaço para assegurar o direito do acesso ao conhecimento às novas gerações, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras e dos pobres em geral, que a ele não terão acesso por outros meios. Inaugurada como conquista na democracia formal do modo de produção capitalista, a escola foi sendo universalizada como instituição pública, gratuita e laica nos movimentos de luta dos oprimidos pelo direito à educação.

Tendo a responsabilidade de ensinar sistematicamente os conhecimentos historicamente situados, analisando-os criticamente, seu papel é o de assegurar a crianças e jovens a apropriação da produção humana, sua inserção como cidadãos/cidadãs na(s) cultura(s) onde vivem e a compreensão do mundo em seus avanços e em seus problemas civilizatórios, que ora possi-

bilita e ora sonega a humanização. Analisar as raízes dos problemas que geram as desigualdades, de modo que proponham formas de superação e emancipação humana e social, é a finalidade da educação escolar. Os conhecimentos são chaves para se ler o mundo. Se se sonegam os conhecimentos, impede-se que os estudantes tenham consciência de si e do mundo (de seus problemas); portanto, impede-se que consigam contribuir para transformar as condições de opressão, de desigualdade.

Frigotto (2021), com o apoio de Florestan Fernandes, ensinou-nos que a educação escolar comprometida com as transformações das relações sociais de dominação deve formar a nova mulher e o novo homem para relações sociais de solidariedade e de igualdade efetiva, para o que é preciso ensinar e educar científica e politicamente. Educar cientificamente porque ensinar é, sobretudo, desenvolver na criança e no jovem o espírito científico da curiosidade, levando-os a pesquisar, colocar em dúvida e fazer avançar o conhecimento produzido historicamente. E educar politicamente significa permitir o desenvolvimento do “eu” da criança e do jovem para que sejam sujeitos na história.

Porém, frente a tamanha importância da educação pública, o que temos é uma escola sendo sistematicamente agredida em sua razão de ser, em seu papel social. Essa situação, herdada do século XX, vem sendo aprofundada neste início de século XXI com as transformações sociais e políticas frente ao predomínio das regras do chamado mercado.

Educação escolar pública como direito e conquista da democracia

Enquanto instituição social de direito (e não organização de mercado), a escola só pode ser pública. [...] Porque no público colocam-se o bem comum e o interesse coletivo; no privado, colocam-se o indivíduo e seus interesses particulares (SILVA JÚNIOR, 2016).

A reivindicação da educação como direito tem sua origem em uma série de transformações que envolveram a passagem do modo de produção feudal para o das trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o que configurou o modo de produção capitalista e as bases da nova estrutura social.

Essa sociedade nascente com o início do capitalismo é agora estruturada pelo lugar ocupado por cada um de seus membros no processo de produção e se consolida, segundo Saviani (2020, p. 27), “com a Revolução Francesa e se consoma com a derrubada da Comuna de Paris, triunfo da ordem burguesa”. Com isso, a burguesia se constituiu como classe dominante e instituiu a democracia como a forma política dessa nova organização social. Com o entendimento de que o novo regime político seria baseado na soberania do povo, que passaria a escolher os governantes, instituiu-se a necessidade de que, para tanto, seria preciso “ser educado”.

Temos então o surgimento da escola: como uma construção de base da ordem democrática burguesa, nasceu pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, com a função de transformar súditos em cidadãos. Configurou-se como instituição social, fundante da cida-

nia, princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos.

Consolidada na Europa ao longo do século XIX como um construto moderno e sedimentador de um novo modo de organização social, econômico e político, possibilitou que os pobres fossem incorporados à chamada sociedade civilizada sem, contudo, abrir espaço para a superação das desigualdades estruturais da sociedade de classes emergente.

Desde o seu nascimento em fins do século XVIII, conforme nos diz Bobbio (1992, p. 75), a escola pública tornou-se presença efetiva em todos os lugares: “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução [...] primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária”.

Porém, essa presença constante não a livra de impasses e disputas. Na sociedade liberal capitalista, os dominantes esperavam que o povo, uma vez alfabetizado, apoiasse seus programas de governo, o que não ocorreu. Essa ausência de consenso deu origem a modos distintos de pensar seu papel e sua organização. Daí os movimentos da burguesia destinados a estabelecer controles, reformas e transformações nos sistemas públicos de escolas diferenciadas para o povo.

Com chegada tardia na sociedade brasileira, ela carrega a marca do descaso no tratamento das condições e dos direitos da maioria da população, o que se evidencia com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública apenas em 1930. Só então a educação escolar passou a ser considerada uma questão nacional, porém com poucos avanços nas décadas subsequentes.

Cury (2002, p. 257) nos diz que “ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos”.

Tratada pela ditadura militar de modo tecnocrático frente à abertura do país ao capital internacional a partir da década de 1960, foi somente no contexto da redemocratização do país, nos anos 1980, que essa diretriz foi politicamente redirecionada. Numa mirada histórica até esse momento, é possível dizer que a educação pública não foi parte das prioridades das classes dominantes, mesmo após a independência ou a república (ALMEIDA; SALCES; FERNANDES, 2021).

Com muita luta, conseguimos ampliar a escola pública brasileira no bojo do avanço do capitalismo industrial. A crescente urbanização de nossa sociedade, a reivindicação do acesso à escola por parte dos imigrantes, que traziam de suas origens a valorização da escola para seus filhos, e a organização de movimentos políticos nas bases da nossa sociedade foram fatores implementadores da luta pela escola pública como direito social. Com idas e vindas no seu aparato legal e nos aspectos políticos e pedagógicos, a ampliação e valorização da escola pública e de seus profissionais é expressão do reconhecimento da importância da formação dos estudantes com base nos conhecimentos essenciais para um pensamento crítico e cidadão.

Essas flutuações da escola pública refletem os percalços e as dificuldades da democracia brasileira. Saviani nos traz uma mirada importante sobre nossa trajetória enquanto sociedade. Diz ele que:

[...] o regime democrático esteve sempre em risco com golpes contra governantes de tendência popular, tramados sempre que se pressente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia, que alterna a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente, em que a denominação ‘democracia’ aparece como eufemismo de ditadura (SAVIANI, 2021, p. 30).

É nesse contexto que se situa o paradoxo da educação proclamada como direito e possibilidade de todo cidadão se inserir e ser partícipe da democracia política e social, mas assegurada apenas formalmente, já que as desigualdades são proclamadas como fruto das diferenças individuais. E nos períodos autoritários, a educação foi sempre despojada de sua função de formação para a participação política, limitando-se ao papel de preparar recursos humanos.

Porém, há momentos marcantes em nossa história, como os anos 1930 e 1960, em que setores significativos da sociedade brasileira lutaram para generalizar o acesso à escola pública a toda a população. Especialmente nos anos 1980, momento de luta contra a ditadura militar e de retomada da abertura política, passamos a discutir mais intensamente não apenas a questão da democratização da escola, mas também a importância da educação no processo de democratização da sociedade.

Escola pública: uma instituição sob ataque

O Brasil é uma história de êxito. Êxito extraordinário na construção de um país que é desigual e excludente. (RIBEIRO, 2018).

A partir das décadas de 1980 e 1990, quando, em meio às transformações sociais, econômicas e políticas, segmentos democráticos expressivos da sociedade civil empreendiam esforços na elaboração de uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (1996), o país foi levado para o seio das novas configurações do capitalismo internacional, movimento esse conhecido como neoliberalismo, o que intensificou os efeitos perversos decorrentes do caráter colonial, escravocrata e aristocrático da nossa sociedade

As repercussões dessa dinâmica econômica e política têm afetado as mais variadas dimensões da vida, o que tem feito emergir inúmeras demandas novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem em seu cotidiano. Decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, elas passam a exigir outros modos de formação, atuação e interação dos sujeitos sociais, chegando, dessa forma, à escola com uma impressionante rapidez, uma vez que esta é ainda colocada como a instância de aprendizado/formação das crianças e jovens que se integram, muitas vezes de modo precarizado e periférico, às novas configurações organizativas da sociedade.

As atuais regras políticas e econômicas – emanadas do *modus operandi* com que o atual sistema capitalista se estrutura globalmente e gestadas por grandes organismos supranacionais com o objetivo de ditar as linhas mestras que os países devem seguir para não ficarem à margem da economia globalizada – trazem decorrências para as políticas internas, impondo o enxugamento do Estado, a restrição dos gastos públicos, a

redução das proteções sociais, a flexibilização do trabalho e o rebaixamento dos salários, visando aprofundar a privatização e aumentar a acumulação de capital. Estão sob ataque todas as dimensões públicas da vida, e as consequências dessas investidas são o agravamento da exclusão social, o crescimento do desemprego endêmico, a exaltação da responsabilidade individual e o crescimento exponencial da violência. É o império da lógica da economia de mercado.

No campo educacional, essas relações de força se fazem presentes por meio de políticas educacionais elaboradas internamente à luz das diretrizes – explícitas ou não – de organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, OMC ou OCDE, com o objetivo explícito de promover o ajuste macroeconômico do Brasil para que pudesse se integrar no processo de globalização neoliberal. Mota Júnior e Maués nos dizem dos esforços das agências internacionais empreendidos nos anos 1990 e na primeira década do século XXI:

Novos documentos foram escritos, novas categorias e discursos emergiram, novos atores entraram em cena e novas necessidades se impuseram a partir de mudanças históricas de grande importância, como o aprofundamento do processo de mundialização do capital e a localização econômica do Brasil no cenário global (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 2).

Os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), ambos expressão da recomposição da aliança liberal/conservadora/autoritária, retomaram e deram prosseguimento à “reforma do Estado” iniciada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-

2002) e que havia perdido algum espaço nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). No campo educacional, essa continuidade assumiu as diretrizes internacionais, que ganharam forma por meio de políticas focadas na descentralização da gestão administrativa e financeira da Educação Básica e na centralização da avaliação dos sistemas escolares. A escola pública foi sendo transfigurada em seu papel formador e em suas relações de compromisso e articulação com a comunidade ao seu redor. Ela passou a ter seu conceito definido por meio das avaliações externas, que se configuraram como eficientes formas de esvaziamento e controle sobre sua ação pedagógica e, especialmente, do currículo. Isso resultou na sua responsabilização pelo rendimento de seus alunos, sem que se levasse em consideração o conjunto de fatores intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem. De instituição formadora, foi induzida a se transfigurar em espaço de treinamento para que seus alunos alcancem bons índices em exames como PISA, SAEB e outros. A escola passou a propiciar menos acesso ao conhecimento produzido historicamente, fazendo com que as/os estudantes saibam cada vez menos após suas vivências escolares. Valemo-nos das contribuições de Saviani (2018, p. 25), que assim sintetiza o saldo das políticas educacionais das últimas décadas:

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.

Impacto igualmente negativo tem a diminuição do financiamento público para a educação pública. Com isso, também foi impingida à escola pública uma política de racionalização de gastos e a quase obrigatoriedade de buscar recursos por meio de parcerias com instituições privadas e de fazer convênios em busca de voluntários para suprir a falta de profissionais e viabilizar a realização de seus fazeres cotidianos. Essa inflexão no atendimento das necessidades dos sistemas públicos de ensino tem como contraface o crescimento da privatização de várias dimensões da educação pública, como a produção do material didático, a formação inicial e continuada de professores e gestores, a segurança escolar, entre outras tantas. Também é parte desse mesmo processo a presença das fundações, que abocanham parcelas significativas dos recursos públicos destinados à educação. Os efeitos corrosivos da ideologia neoliberal na educação pública são assim identificados na análise de Chaui:

[...] a educação [do Ensino Fundamental **à universidade**] deixa de ser uma *instituição social* para se tornar uma *organização administrada* segundo as regras do mercado, levando à desqualificação e desmoralização da escola pública e ao incentivo à privatização ou à escola como um negócio. [...] a educação perde a condição de direito e cidadania, afirmando-se como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão socio-política e cultural, de competição mortal, estímulo a ódios, medos, ressentimentos e culpas. [...] A ideia da *formação*, isto é, o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos é substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas,

pela inculcação de preconceitos e pela difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho (CHAUI, 2021, p. 13).

Tamanho esforço para desprestigiar a escola pública só pode ser compreendido no bojo do movimento reacionário pautado na destruição dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, nos ataques às instituições democráticas, na destruição da ciência, todas ações desqualificadoras da política de Estado, na mentira como sustentáculo da gestão pública, na repressão como canal para um falso equilíbrio social – tudo isso em busca da imposição da lógica econômica neoliberal como baliza para a organização da sociedade.

Krawczyk sustenta que a pauta de desqualificação da escola pública brasileira tem suas raízes em algumas experiências norte-americanas que chegam aqui, especialmente, por meio das políticas do Banco Mundial. Algumas delas: “as escolas *charter*, a participação do empresariado na educação pública, [as] alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (*accountability*)” (KRAWCZYK, 2018, p. 59). Para a autora, a presença ativa do empresariado significou um divisor de águas na esfera da educação pública brasileira, pois passaram de interlocutores privilegiados do poder público para mentores das políticas educacionais, e isso se deu por meio de alguns passos importantes: a articulação de empresários e governos no movimento “Todos pela Educação”, que atua como rede de influência e tem apoio da mídia; o entendimento da escola como um espaço estratégico ideológico, a ser preenchido pela difusão de valores e

competências, como individualismo, competição, meritocracia, empreendedorismo; articulação entre fundações empresariais e governos na formulação e implementação de políticas educacionais, cujo exemplo maior é a Fundação Lemann na constituição da Base Nacional Comum Curricular; articulação e aliança entre corporações nacionais e estrangeiras para o fornecimento de serviços educacionais (a *Teach for America* norte-americana se configura aqui como o *Ensina Brasil*, que institui o modelo de formação de professores centrado na prática – e sem teoria) ou de bolsas de estudo e formação de lideranças para o Brasil, de que o Centro de Pesquisa Lemann, na Califórnia, é exemplo e formou parlamentares eleitos em 2018 (KRAWCZYK, 2018).

Ao lado desse conjunto de modelos norte-americanos, há que ressaltar os esforços da política brasileira conservadora e do empresariado reacionário no aprimoramento do “modelo brasileiro” de desfiguração da educação pública, como as parcerias público/privada; a gestão militarizada das escolas; a “escola sem partido”; a BNCC, que instituiu a flexibilização curricular, suprimiu o estudo de grande parte dos conteúdos disciplinares e focou no desenvolvimento de competências e habilidades – especialmente no Novo Ensino Médio; a adoção do *homeschooling*; a desvalorização, desfiguração e precarização do trabalho docente; a deterioração dos vínculos empregatícios.

A escola pública pode contribuir com a tão necessária sociedade democrática?

[...] *só será possível pensar numa cidadania cosmopolita se desde a infância houver uma edu-*

cação para a complexidade, que valorize a vida e estimule o interesse pelo outro como condição da realização humana, [...] que se oriente pela responsabilidade, pela solidariedade e pela sustentabilidade. (LAHUERTA, 2020).

As fraturas expostas da sociedade brasileira atual – resultantes de políticas de destruição do “público”, pregações de violência, ódio, armamento, discriminação, eliminação de direitos – precisam ser recompostas a partir de elementos que deem o amálgama para que caminhemos rumo a uma sociedade justa e democrática. E aí se instalam perguntas cruciais: Qual a escola pública necessária neste momento histórico? Como daremos continuidade à sua defesa e construção?

Para avançarmos na reflexão sobre o papel e o poder das escolas, apoiamo-nos em Young quando nos diz que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Esse argumento refere-se à essência da escola pública que aqui defendemos, pois é nela que as novas gerações podem encontrar o que em nenhuma outra instância social lhes é disponibilizado – o “conhecimento poderoso”, que, para o autor, é aquele decorrente dos campos disciplinares e capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos.

Moreira e Silva Júnior (2017) chamam a atenção para o fato de que é pelo currículo que os alunos aprendem conteúdos, adquirem habilidades, escolhem e

adotam valores, desenvolvem novos comportamentos, entendem melhor o mundo em que vivem e preparam-se para torná-lo melhor. Nesse sentido, o currículo é o coração da escola, da formação do pensamento e da capacidade de ler criticamente os problemas que sonegam a humanização. Com o apoio de Young, os autores enfatizam que valorizar o conhecimento conceitual não significa ignorar ou desvalorizar o conhecimento advindo do cotidiano vivenciado por estudantes, que lhes ajuda a dar sentido ao mundo em que vivem, e que é da articulação desses dois universos de conhecimentos – os conceituais e os advindos da vivência cotidiana – que eles irão adquirir, com a ajuda de professoras e professores, a capacidade de generalizar as compreensões para além de suas experiências.

Portanto, o currículo é de enorme importância para a constituição do sujeito social e para o futuro da sociedade. Por isso mesmo é campo de disputas, o que se explicita pela ocupação de espaços no Conselho Nacional e nos Conselhos Estaduais de Educação por educadores ligados ao mercado lucrativo da educação, com atuação determinante na elaboração das recentes diretrizes curriculares em nosso país, como a BNC-Formação, a BNCC, a BNC-Ensino Médio, por exemplo (CARDOZO; FARIAS; MENDONÇA, 2021; ZAN, 2019).

Uma escola pública com esse propósito formativo requer igualmente uma gestão democrática, uma equipe de docentes bem formados e valorizados, condições materiais, equipamentos, biblioteca, laboratórios, acesso à internet, quadras esportivas, ou seja, um conjunto de elementos essenciais a um projeto político-pedagógico comprometido com a formação humanística da-

queles que a constituem. Essa escola é direito de todos, como tão bem explicita Marilena Chaui:

Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como *formação para e da cidadania*, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento.

[...] [nesse sentido, a educação] se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas, que levam à descoberta do novo e à transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2021, p. 13-14).

Nesse sentido, é preciso reafirmar com Freire (1969) que, no ato pedagógico-político de educar, a relação educador-educando é mediatizada pelo mundo, pela realidade histórica concreta que os cerca. Assim, a finalidade do ensino é a formação do pensamento crítico dos estudantes. O acesso ao saber com vistas à criação do conhecimento forma os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo, seus problemas e as raízes destes, para que proponham coletivamente formas de superação e de emancipação humana e social. Para isso, os conhecimentos são chaves para se ler criticamente o mundo; se o acesso a eles for sonegado, impede-se que os estudantes tenham consciência de si e do mundo; portanto, impede-se que consigam transformar as condições de opressão que sonegam o direito à humanização.

Cabe à escola pública assegurar esse direito às classes populares, sistematicamente negado pelas

classes dominantes; a elas não interessa que os pobres aprendam a pensar e a pensar criticamente. Transformado em privilégio, o acesso ao conhecimento permanece garantido aos filhos da classe dominante. Aos filhos dos pobres, basta uma ligeira instrumentação para, quando muito, aprenderem a ser empreendedores de si mesmos, como definido pelo currículo da BN-C-Ensino Médio prescrita pelos privatistas neoliberais.

Nas pesquisas dos Retratos da Escola Pública que compõem os textos deste livro, são evidenciados sinais dessa consciência crítica emergindo em movimentos de educadores e estudantes em ação nas escolas e sistemas públicos de educação.

Pimenta, Pinto e Severo consideram que

[...] o estudo dessa instituição [escola pública] se coloca como um dos principais fenômenos educativos a ser constituído no âmbito da ciência pedagógica, cujo sentido investigativo possibilita compreender suas raízes e determinantes, as causas histórico-político sociais da sonegação ao direito de humanização no qual ela, a escola, desempenha papel central (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4).

Por concordância com essa posição é que mantemos acesa a utopia da construção de uma escola pública que efetivamente alicerce nosso caminhar rumo a uma sociedade democrática que assegure dignidade à vida das camadas mais necessitadas e injustiçadas da sociedade brasileira. É nessa direção que empenhamos os esforços analíticos e reflexivos que orientam os textos deste *e-book*.

As palavras da pesquisadora Marta Maria Chagas de Carvalho (2020, p. 119) vêm em apoio a essas conside-

rações quando, referindo-se à escola pública, diz que “a escola que temos, longe de ser um espaço vazio, é uma construção histórica de lutas que, sob figurinos diferentes, ainda estão aí. Por essa escola vale a pena lutar”.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; SALCES, Claudia D.; FERNANDES, Tiago R. Escola Pública diante das desigualdades? *Revista De Educação PUC-Campinas*, v. 26, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5328> Acesso em: 18 jul. 2022.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. O “Ovo da Serpente” na formação docente: as Diretrizes Paulistas. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 1-26, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8913>.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. A produção do vazio: considerações sobre a memória das lutas pela escola pública no Brasil. In: BOTO, C. *et al.* (org.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 109-120.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito: Introdução. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil som-*

brío. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?doing_wp_cron=1631571461.5278420448303222656250. Acesso em: 14 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020). In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (org.). *Trabalho Docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ – LPP, 2021. v. II, p. 70-83.

KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos: a trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, Nora (org.). *Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 59-72.

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaquieu Vieira (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2020. 385. p. 355-379.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Conhecimento escolar nos currículos das escolas

públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia como *lôcus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 2 jul. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. Escola pública no Brasil: como enfrentar os tempos difíceis. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 97-106.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia no Brasil no século XXI. *In*: BOTO, C. *et al.* (org.). *A escola pública em*

crise: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 25-40.

SILVA JUNIOR, Celestino. A escola pública como objeto de estudo. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ZAN, Dirce D. P. Formação de professores em disputa: a experiência da Unicamp. *Formação em movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 314-328, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/524>. Acesso em: 12 jul. 2022.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

2 ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap2>

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Pós-Doutora em Educação (USP). Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação (UECE). Especialista em: Gestão Escolar (UDESC), Educação Biocêntrica (UECE). Graduada em Letras (UFC). Pedagoga (FAEPI). Professora Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação (USP). Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Graduado em Letras (UFC). Pedagogo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em cursos de licenciatura e nos mestrados Ensino e Formação Docente; Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis. Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Professora da Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP). Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada USP, com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira (UFC). E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

Pós-Doutora em Educação (USP). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Líder do GDESB – Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (PPGE-UECE). E-mail: maria.marina@uece.br

Introdução

A escola, no contexto contemporâneo, tem vivenciado processos profundos de crise identitária que a colocam diante de tensões e contradições relacionadas a seu papel político e social (SILVA JÚNIOR, 2015). Valores e princípios neoliberais, como a produtividade e a performatividade, têm sido impressos, de forma cada vez mais evidente, às políticas educacionais que orientam o trabalho educativo nas diferentes etapas da educação básica, sendo esperado das escolas resultados cada vez melhores. Tal perspectiva, recorrentemente, promove tensionamentos em relação aos princípios democráticos e aos valores emancipatórios que afirmam a educação como um direito.

Diante desse cenário, é imperativo lançarmos um olhar sobre a escola, problematizando o modo como os determinantes de ordens diversas, assim como as tensões e contradições que emergem de projetos de sociedade em permanente disputa, impactam a identidade da escola, o trabalho desenvolvido pelos coletivos e os processos formativos vividos pelos educandos.

Como exemplo concreto dessas reflexões, temos o estado do Ceará, que vem sendo apontado, ao longo das

décadas iniciais do século XXI, por diferentes órgãos oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como referência em termos de qualidade na educação no Brasil, em decorrência da gradativa melhoria de indicadores relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e às avaliações de larga escala. Tais resultados são associados ao fortalecimento do trabalho de articulação entre as redes estadual e municipal de ensino, em termos de gestão, e aos aportes financeiros direcionados a projetos voltados ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes. Contudo, o estado é, também, alvo de críticas, que decorrem do questionamento de seu alinhamento às políticas de resultado, orientadas pela perspectiva de *accountability* que tem como pilares a avaliação, a responsabilização e a prestação de contas.

Diante do exposto, objetivamos, neste texto, refletir sobre os avanços e desafios da escola pública cearense em um contexto marcado pelas crescentes tensões entre regulação e emancipação. O texto lança olhares sobre elementos contextuais e normativos da educação cearense, discutindo-os numa abordagem dialética. Metodologicamente, o estudo articulou revisão de literatura, levantamento e análise documental e depoimentos produzidos por professores da rede pública estadual de ensino por meio da aplicação de formulário eletrônico durante o período de isolamento social em virtude da pandemia de covid-19.

Os resultados evidenciam, diante das tensões entre regulação e emancipação, que atravessam as instituições de ensino no atual contexto, a necessária pos-

tura crítica e politicamente situada de educadores e escolas como estratégia de resistência e defesa da educação pública.

Retrato da escola pública cearense: a *accountability* educacional como moldura política

O estado do Ceará está situado no Nordeste brasileiro. Conta com uma extensão territorial de 148.894,447 km², dividida entre 184 municípios. Faz fronteira com os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Sua população é estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 9.240.580 habitantes, com uma densidade demográfica de 56,76 hab./km², com a distribuição de 24,9% na zona rural e 75,1% na zona urbana.

De acordo com o Censo da Educação Básica 2021, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2021), foi registrado, no estado do Ceará, o total de 2.123.623 matrículas na educação básica, das quais 63,9% se vinculam à rede municipal (em 5.088 estabelecimentos de ensino), 19,4% à rede estadual (em 732 estabelecimentos de ensino), 16% à rede privada (em 1.503 estabelecimentos de ensino) e 0,7% à rede federal (em 34 estabelecimentos de ensino).

A sequência histórica dos registros de matrícula, a partir do ano posterior à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – através da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) –, aponta para decréscimo em todas as etapas de ensino da educação básica. Na Educação Infantil, a queda é de 11,25% (261.248 em 2008 e 231.842 em 2021); no Ensino Médio,

o decréscimo é de 10,1% (409.060 em 2008 e 367.574 em 2021); e no Ensino Fundamental, o decréscimo é de 27,2% (1.595.951 em 2008 e 1.161.434 em 2021).

Em relação aos indicadores de qualidade, destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo cálculo é obtido a partir do cruzamento de dados sobre aprovação escolar expressos no Censo Escolar realizado pelo Inep e as médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica. A intenção da criação desse indicador, segundo o Ministério da Educação, é o registro sistemático e longitudinal do desempenho das escolas e das redes de ensino, com vistas à tomada de decisão acerca dos processos de construção da qualidade da educação construída no cotidiano escolar. No ano de 2005, foi realizado o primeiro registro do Ideb, e a partir de 2007 foram projetadas metas bianuais a serem perseguidas até o ano de 2021.

A sequência história de registros do Ideb no Ceará demonstra, entre o ano da primeira observação e o ano de 2019, uma linha crescente de desempenho em todas as etapas de ensino observadas. Contudo, essa perspectiva foi rompida no ano de 2021, nos Anos Iniciais, com a manutenção do índice; e no Ensino Médio, com a queda do indicador, conforme é possível verificar no Quadro 1. É necessário observar, também, que nos Anos Iniciais e Finais o conjunto de metas previsto foi superado, ao passo que no Ensino Médio, desde o ano de 2013, o estado não vem conseguindo alcançar / superar a meta.

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Ceará – 2005 a 2021

Etapas da educação básica	IDEB – CEARÁ – TOTAL								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais – Ens. Fund.	2,8	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	6,3
Anos Finais – Ens. Fund.	2,8	3,3	3,6	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,5
Ensino Médio Regular	3,0	3,0	3,1	3,4	3,3	3,4	3,8	4,4	4,3

Fonte: Produzido pelos autores a partir de Inep (2020, 2022).

É necessário destacar que o contexto pandêmico afetou de maneira significativa a vida da população e demandou a reorganização das rotinas nas mais diferentes instâncias, como a das escolas. Essas alterações envolveram a suspensão de calendários, com antecipação de férias escolares; a implantação de ensino remoto emergencial, com desenvolvimento de atividades mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e com adequações às interações entre professores e estudantes; a retomada processual de atividades presenciais, com alternância de frequência por parte dos estudantes e desenvolvimento de atividades presenciais e a distância por professores, até que chegássemos ao retorno integral das atividades presenciais.

Em decorrência desse contexto, o Inep lançou, junto com a divulgação dos resultados do Ideb obser-

vados no ano de 2021, uma nota técnica com reflexões sobre a particularidade do momento pandêmico e o modo como afetou a sequência histórica de resultados, apontando que: “eventuais comparações precisam ser realizadas com cautela, sempre observando o cenário da pandemia, que teve impacto heterogêneo no território nacional em decorrência das desigualdades socioeconômicas de alunos e de infraestrutura das escolas [...]” (INEP, 2021, p. 4).

Outro importante referencial de qualidade a ser considerado são os resultados obtidos pelo estado do Ceará no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). Implantado no ano de 1992, o sistema é configurado como avaliação externa, alinhada às matrizes de referência do SAEB. É realizada em larga escala, numa perspectiva censitária, junto a estudantes matriculados em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de avaliar competências e habilidades desenvolvidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (CEARÁ, *online*).

Em seus 30 anos de existência, o Spaee vem sendo continuamente utilizado para a sistematização de dados sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes e dos elementos característicos de professores e gestores das escolas, para processos de planejamento e tomadas de decisão no âmbito da gestão em suas diferentes instâncias. O fortalecimento dessa estratégia de avaliação educacional caminha lado a lado com a reforma gerencial adotada pela administração pública cearense, a partir da década de 1990, pautada no modelo de gestão por resultados (GpR).

Orientada pela perspectiva da qualidade total, a política educacional do estado do Ceará tem sido fortemente marcada por processos de mensuração, classificação e comparação de resultados das unidades escolares (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012). A partir do ano de 2007, com a implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa em todo o estado do Ceará, foi adotada a perspectiva de *accountability* educacional, que articula aos processos de avaliação outros elementos, como a prestação de contas e a responsabilização de instituições e sujeitos pelos resultados alcançados, articuladas a processos de bonificação ou recompensas para professores, escolas e municípios (FREIRE; SILVA, 2021).

O caráter de continuidade dessa perspectiva de gestão tem feito com que o Ceará desponte como um dos estados brasileiros com melhores resultados em termos de indicadores mensurados pelo Ideb. De acordo com o Inep, 87 das 100 escolas com melhor Ideb registrado no ano de 2021 estão localizadas no estado do Ceará. A compreensão desse resultado, que contrasta com outros indicadores de ordem socioeconômica, demanda um olhar crítico para o conjunto de ações que envolvem o trabalho desenvolvido pelas Secretarias de Educação e escolas. De acordo com estudo realizado por Costa e Vidal (2020, p. 418), os resultados obtidos pelo estado do Ceará decorrem da adoção de diferentes estratégias, dentre as quais os autores destacam:

i) a implementação de um modelo de gestão pública associada a resultados; ii) a apropriação da avaliação em larga escala como eixo estruturante da política educacional; e iii) a construção de

uma política intergovernamental entre o governo estadual e os municípios de sua abrangência.

A perspectiva intergovernamental mencionada pelos autores vem sendo efetivada administrativamente através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), criadas a partir do ano de 1996 e distribuídas em 21 diferentes regiões do estado do Ceará. Essas coordenadorias são responsáveis por processos de articulação com as Secretarias Municipais de Educação e de acompanhamento às escolas estaduais de Ensino Médio.

Cooperação entre Seduc e Secretarias Municipais de Educação

Junto às Secretarias Municipais de Educação, o carro-chefe das articulações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará é o Programa Mais Paic, que nasceu como ampliação das perspectivas postas pelo Paic, conforme aponta Souza Júnior (2021, p. 73):

Na primeira fase do programa, as ações eram direcionadas às turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com ações avaliativas relacionadas à leitura e à escrita das crianças. Em 2011, o programa passou a atender até o 5º ano do ensino fundamental, passando à denominação de Paic +5. No ano de 2015, a abrangência do programa foi estendida até o 9º ano do Ensino Fundamental II, e o mesmo passou a ser denominado Mais Paic. Essas mudanças se configuram como ampliação das ações nos sistemas municipais de educação no Ceará, para melhoria dos indicadores.

O Programa se estrutura em torno dos seguintes eixos: Gestão Municipal; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Educação Integral; Educação Infantil; Literatura e Formação do Leitor; e, por fim, Avaliação Externa. Todo o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações é realizado pela Célula de Cooperação com os Municípios, que atua junto aos técnicos responsáveis pelo Programa, visando ao cumprimento das diretrizes de ação a serem desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação junto aos gestores e professores.

A execução do Programa é fortemente marcada pela perspectiva instrumental de Didática, que se expressa por meio dos processos formativos direcionados aos professores que se pautam prioritariamente em rotinas apresentadas como referência para a organização do trabalho realizado pelos educadores e na centralidade dos processos avaliativos voltados à melhoria constante dos resultados, sem considerar as especificidades dos contextos e dos sujeitos (SOUZA JÚNIOR, 2021).

Outro aspecto que merece atenção é a criação de mecanismos de premiação estabelecidos pelo governo do estado, como forma de induzir à busca por melhores resultados por parte das escolas e dos municípios. Dentre esses mecanismos se destacam “a redefinição do rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (Lei nº 14.023/07) para os municípios; e a criação do Prêmio Escola Nota Dez (Lei nº 14.371/09) para as escolas municipais” (COSTA; VIDAL, 2021, p. 418). Ambas as iniciativas trazem à tona as desigualdades entre escolas e municípios, cujas complexidades e desafios não são considerados para o cômputo

final, ou para a interpretação dos resultados obtidos pelas avaliações externas, reforçando, desse modo, o caráter excludente que emerge da perspectiva da qualidade total que orienta a gestão por resultados e as políticas de *accountability* (COSTA, 2020).

O acompanhamento às escolas estaduais de Ensino Médio

Junto às escolas estaduais de Ensino Médio, o acompanhamento promovido pelas Coordenadorias Regionais de Ensino se dá por meio da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem.

Junto ao desenvolvimento de ações abrangentes, como o projeto de ampliação da jornada escolar e a instituição das escolas de Ensino Médio Profissionalizante, consideradas as grandes referências das políticas educacionais no atual contexto cearense, é registrada a perspectiva de busca constante de melhoria de resultados de aprendizagem aferidos por indicadores como o Ideb e avaliações externas.

Do mesmo modo que as políticas de *accountability* perpassam o Ensino Fundamental, induzindo as instituições de ensino a buscarem, permanentemente, melhores desempenhos – via sistemáticas de acompanhamento e prescrição de ações, ou de estímulos pecuniários, como repasses de ICMS aos municípios ou premiações à escola – esses movimentos chegam ao Ensino Médio. Dentre as ações de bonificação voltadas a essa etapa da educação básica, registramos a seguinte sequência histórica:

- Lei nº 14.483 (CEARÁ, 2009) – instituiu a premiação para alunos do Ensino Médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado, disponibilizado a estudantes da primeira à terceira séries do Ensino Médio com índices de proficiência adequados no Spaece em Língua Portuguesa e Matemática e notas superiores a 520 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio;
- Lei nº 14.484 (CEARÁ, 2009) – instituiu o “Prêmio Aprender pra Valer”, destinado às escolas da rede pública estadual de ensino que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos, definidas pela Seduc – Ceará, a partir dos resultados do Spaece. O prêmio se destinava ao quadro de funcionários das referidas escolas da rede estadual, sob a forma de pagamento pecuniário;
- Lei nº 16.448 (CEARÁ, 2017) – instituiu o “Programa Foco na Aprendizagem”, em substituição ao Prêmio Aprender pra Valer, consistindo na concessão anual de premiação aos quadros de funcionários de até 50 escolas da rede estadual de Ensino Médio, tendo como base o desempenho alcançado pelas instituições no Spaece.

O alinhamento das ações das escolas à busca por resultados também apresenta implicações negativas no que diz respeito à formação integral dos sujeitos, tendo em vista que o foco central do processo acaba promovendo deslocamentos de ordens diversas, dentre

as quais destacamos: da escola enquanto instituição à escola como organização; do projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação para um projeto educativo atravessado pela lógica empresarial de regulação e controle do trabalho formativo (SILVA JÚNIOR, 2015).

De acordo com Veiga (2003, p. 272), o PPP na esteira da perspectiva regulatória “[...] está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores”. Assim, as ações cotidianas da escola pouco dialogam com as necessidades do contexto e com as identidades dos sujeitos que constituem as comunidades escolares, distanciando-se, desse modo, das possibilidades de produção de projetos coletivos, de teor emancipatório.

Para Libâneo e Freitas (2018, p. 25), as políticas educacionais empreendidas no Brasil, ao longo das últimas décadas, trazem uma visão de educação estreita do trabalho desenvolvido pela escola que culmina em uma formação empobrecida, “[...] que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho”, atendendo a princípios neoliberais postos em marcha por organismos multilaterais.

Leitura crítica dos indicadores e estratégias em foco: a dialética entre regulação e emancipação

As últimas três décadas têm sido marcadas por transformações céleres na geopolítica global, que impactam diretamente as políticas educacionais e, conse-

quentemente, as escolas e o trabalho docente. O capitalismo global gerou uma superexploração do trabalho do professor, que passou a vivenciar um processo de reestruturação produtiva, assumindo uma identidade de múltiplas funções com vistas a melhorar a qualidade da educação.

Contudo, é importante discutir o que é a qualidade da educação. De acordo com Cury (2014), qualidade é um termo polissêmico e complexo, que ao ligar-se à educação pressupõe o reconhecimento de que algo que não vai bem, mas precisa caminhar nessa direção. Com efeito, para se atingir essa qualidade, é necessário assegurar um adequado investimento em educação, com condições de trabalho, materiais didático-pedagógicos, processos de contínua formação, valorização social e financeira da profissão professor, entre outras questões. A qualidade, portanto, não pode ser resumida apenas a acesso, permanência e sucesso dos discentes.

Entendemos que uma educação de qualidade pressupõe uma melhor aprendizagem dos discentes, o que é um direito, portanto, deve fazer parte dos instrumentos de gestão, como o projeto político-pedagógico das escolas, e considerar as reais necessidades dos envolvidos.

A qualidade da educação pode ter uma perspectiva de regulação ou de emancipação (VEIGA, 2003). É emancipatória quando o foco é o processo, considera os diversos sujeitos envolvidos em uma situação endógena. Ela é regulatória quando o foco recai nos resultados, nos indicadores de desempenho, ou seja, há a busca de uma padronização por meio de um processo exógeno,

conforme visto no tópico anterior, ao revelar a busca por resultados empreendida na educação cearense.

Compreendendo que um retrato é um registro de um determinado momento, apresentamos, na sequência, reflexões de docentes cearenses capturadas em meados de 2021, durante o contexto pandêmico.

Educadores cearenses como apreciadores críticos do retrato

A pandemia de covid-19 afetou a sociedade mundial em várias dimensões, inclusive na educação. Na realidade cearense, as atividades presenciais nas escolas públicas foram suspensas em março de 2020, dando lugar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Visando refletir sobre os limites e possibilidades da dinâmica de trabalho da escola pública no contexto da pandemia de covid-19, formulamos a pesquisa intitulada Retrato(s) da Escola Pública Cearense, ligada a uma pesquisa mais ampla, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador – GEPEFE (FEUSP).

Disponibilizamos um questionário no *Google Forms* em agosto de 2021 a docentes da rede estadual de ensino e tivemos um total de 87 respondentes¹. Os docentes refletiram sobre a dinâmica de trabalho da escola pública no contexto da pandemia de covid-19, em relação a: a) gestão escolar; b) coletivo de professores;

¹ Contamos com o apoio das professoras da rede estadual de ensino: Nairley Cardoso Sá Firmino e Ana Cláudia Lima de Assis.

c) estudantes; d) desafios; e) aprendizagens; f) volta às aulas no formato presencial.

Gestão escolar

Em se tratando da gestão escolar, observamos que as respostas foram bem divergentes. De um modo geral, identificamos posicionamentos que focaram nas excessivas demandas burocráticas; na acolhida e busca de diálogo com o coletivo; na gestão que atua pressionada pelos órgãos superiores.

A gestão escolar é responsável pela organização e pelo planejamento da escola, o que demanda um trabalho democrático e participativo, com vistas a alcançar, além da administração, o trabalho pedagógico. Vejamos alguns depoimentos.

Sabemos que uma gestão precisa manter os aspectos condizentes com sua função, como exemplo: exigir melhores resultados, zelar pela qualidade da aprendizagem, entre outros, mas é preciso compreender que todas as dificuldades que existiam no contexto presencial se agravaram com o contexto pandêmico, e que muitas coisas não serão possíveis de alcançar, infelizmente. Apesar das cobranças sobre as gestões, muito tem sido para amenizar os prejuízos educacionais com a pandemia (P3).

Gestão Escolar deve estar além de pautada no administrativo, financeiro, principalmente no pedagógico. O gestor precisa ter a clareza que o pedagógico é o que concebe o processo da educação. Outro ponto a ser considerado é o acesso ao aluno. Gestor não deve deixar aluno somente na responsabilidade do professor (P7).

Está sendo cada vez mais cobrada com demandas surgidas “instantaneamente”. Ex. Enviar quinzenalmente a quantidade de devolutivas e qual a plataforma das devolutivas. Isso e outras coisas sobrecarrega a gestão e, por conseguinte mais ainda os professores (P21).

Os excertos revelam que a gestão ficou tensionada entre a regulação e a emancipação (VEIGA, 2003). O caráter regulador se fez presente por meio do controle burocrático, pela métrica de planilhas e relatórios vários. Por outro lado, também percebemos características emancipatórias, como o cuidado ético com o processo vivenciado por todos durante o período pandêmico, quando se intensificaram os desafios, em especial, demandas e cobranças que sobrecarregaram gestores e docentes.

Lück (2009) realça que a gestão escolar necessita de competências específicas para superar os desafios, o que requer uma boa abordagem conceitual sobre educação, o olhar para as partes envolvidas e para o todo, considerando o compromisso com a aprendizagem discente, com especial atenção a todos os envolvidos no processo, compreendendo que o ensino remoto emergencial se deu em um momento atípico. Assim, na sequência, trazemos outros depoimentos sobre o trabalho da gestão.

Competente, compromissada, engajada, respeitosa, compreensiva, que acolheu a todos(as) cuidando e auxiliando nos desafios ao longo das aulas remotas (P9).

A escola que trabalho está muito bem organizada com relação ao ensino remoto. Há um constante apoio ao professor, no sentido do bom andamen-

to das aulas e buscas constantes pelos alunos, para que eles possam participar das aulas online, ou na impossibilidade, para realizarem atividades impressas (P13).

Eu acredito que a gestão escolar tem feito o que é possível, tanto para atender e manter os alunos na escola, quanto para manter um ambiente de trabalho, mesmo que remoto, saudável junto aos professores. Defino uma dinâmica de trabalho que tenta superar as dificuldades (P87).

Os excertos evidenciam uma perspectiva emancipatória por meio de uma gestão preocupada com o humano, revelando um trabalho coletivo, com vistas a garantir o bem-estar dos envolvidos. De acordo com Ramos, Costa e Freire (2021, p. 13): “Nesses tempos difíceis, a resistência, o cuidado consigo e com o outro têm marcado nosso cotidiano, e a luta por uma educação pública e de qualidade, para todos e todas, não cessou, demandando maiores esforços frente aos desafios impostos”. O período pandêmico trouxe muitos desafios, sejam eles em relação ao profissional, ou, principalmente, ao pessoal, pois todos – de um modo ou de outro – foram afetados. Assim, a acolhida ao outro foi algo fundamental. Contudo, um conjunto de excertos revela a perspectiva regulatória no trabalho da gestão escolar, conforme segue.

Com uma carga de trabalho extenuante, pois havia falta de uma coordenadora uma vez que o estado do Ceará proibiu a contratação para não gerar carência temporária. Mesmo com isso, pode-se afirmar que a gestão foi importante para a escuta e o pensamento coletivo das ações a serem tomadas (P28).

A secretaria de educação visivelmente está atribuindo uma carga de trabalho excessiva aos gestores escolares. Para esses profissionais é como se não existisse pandemia, pois necessitam estar na escola para resolver questões burocráticas diversas. No mesmo sentido, a quantidade de reuniões virtuais que os gestores devem participar nesse momento é algo desumano (P49).

Considero que a dinâmica de trabalho na escola, no que diz respeito à Gestão Escolar, começou numa perspectiva bem dialógica e solidária. No entanto, logo foi assumida uma postura defensora da falácia de que os professores estão em casa sem trabalhar ou trabalhando pouco. Esse fato, desestabilizou bastante a relação professor X núcleo gestor. Sinto que estamos tentando fazer o nosso melhor, inclusive assumindo responsabilidades que não seriam nossas, como a compra de instrumentos tecnológicos, mas nunca tem sido o suficiente. Percebo nos discursos do Núcleo Gestor a ideia de que estamos fazendo “corpo mole” e de que não queremos voltar ao presencial porque assim, de forma remota, não estamos trabalhando. Além disso, me desagrada o fato de receberem orientações da SEDUC ou CREDE e nunca questionarem ou adequarem à escola, é sempre uma ordem a ser cumprida (P86).

Os depoimentos desvelam o poder regulatório, por meio da pressão sofrida pela gestão escolar e, conseqüentemente, isso chegou ao corpo docente, que já estava afetado pela pandemia, por perdas familiares, pela intensificação do trabalho remoto, pelas despesas adicionais – não previstas – com equipamentos tecnológicos, entre outras. De acordo com Rosa, Guedes e Anjos (2021, p. 50), “Tal questão impacta e nos remete ao complexo trabalho do gestor frente à realidade do co-

tidiano escolar, e a necessidade de tomada de decisões e participação coletiva diante das diversas situações conflituosas de natureza administrativa, financeira, pedagógica”, desconsiderando o contexto de isolamento social causado pela covid-19 e que foi agravado pela “[...] sobrecarga de trabalho devido ao excesso de demandas burocráticas, informações e comunicações desencontradas, pressão indevida e imposições, práticas abusivas superiores hierárquicas de ordem administrativa” (ROSA; GUEDES; ANJOS, 2021, p. 50).

A gestão escolar, portanto, viveu tensões e contradições vinculadas às perspectivas de regulação e emancipação, na busca de garantir a manutenção da educação escolar no período pandêmico, atendendo às orientações dos órgãos superiores e buscando criar um ambiente virtual favorável ao trabalho docente e à aprendizagem discente.

Coletivo de professores

Compreendemos o ensino como uma prática social complexa, situada em contextos, realizada por/com seres humanos em que docentes e discentes se modificam nesse processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). No contexto pandêmico, o trabalho docente foi ainda mais intensificado, pois, sem tempo para uma prévia organização, houve a necessidade de adesão ao Ensino Remoto Emergencial, com os processos de ensino e aprendizagem ocorrendo nas casas de docentes e discentes por meio das tecnologias digitais. Solicitamos aos respondentes que refletissem sobre como se encontrava o

coletivo docente no período pandêmico. Seguem alguns depoimentos.

Adoecido física e mentalmente e sobrecarregado com as demandas, desrespeitado em suas pautas pelo governo e desvalorizado. Gastos do próprio bolso com tecnologia e aparelhos para dar continuidade ao seu trabalho de casa (P8).

Teve um grande aumento na “carga horária não oficial”, uma vez que recebemos a qualquer horário atividades dos alunos. A Busca ativa também é bem cansativa, pois num dia falamos com o aluno e no outro ele some de novo (P21).

Muitos professores não possuem o domínio das ferramentas tecnológicas; falta de computadores/notebooks; e Internet com velocidade adequada para ministrar as aulas (P27).

Os docentes precisaram adaptar totalmente suas aulas no período de pandemia: desde o planejamento, passando pelo ato de lecionar, até chegar na avaliação e no lançamento de notas. Isso demandou um trabalho extra que não foi reconhecido pela Secretaria de educação, pois não houve alteração na carga horária extraclasse docente. Ademais, a forma de lecionar mudou radicalmente: antes, se caracterizava principalmente pela interação; agora, as aulas são quase monólogos, o que exigiu a reinvenção dos docentes (P49)

O ensino remoto trouxe uma instabilidade da prática docente uma vez que os professores tiveram que aprender a lidar com as novas ferramentas e as metodologias de ensino, além da sobrecarga de trabalho (P69).

No geral, estamos muito angustiados! Não recebemos apoio de maneira adequada, nem mate-

rial nem psicologicamente. Temos uma grande demanda de “trabalho novo”, a ser aprendido e realizado quase que instantaneamente, e sinto que, mais de um ano e meio depois do início da pandemia, ainda é tudo muito desorganizado... o ensino ficou a cargo do que der para os professores fazerem. Não fomos convidados a discutir políticas/metodologias que seriam mais favoráveis a esse período e nem naquelas que deveriam ajudar a superar esse “apagão educacional”. Entre nós mesmos, temos tentado nos ajudar e sermos nossa própria rede de apoio. Ademais, chamo a atenção para a situação da mulher, mãe, dona-de-casa, professora... ficou de amargar. Penso que deviam ter diferenciado a jornada de trabalho de quem está nessa situação (P86).

Os excertos revelam várias situações conflitantes enfrentadas pelos docentes: do adoecimento físico e mental à sobrecarga de trabalho, notadamente pelo fato de que, repentinamente, “sem planejamento, recursos e tempo necessários, docentes tiveram que migrar para o ensino remoto emergencial; alguns enfrentando desafios de manuseio de recursos midiáticos e/ou softwares educativos” (MARTINS; LEITE, 2022, p. 63). Esse período, portanto, não pode ser visto de modo romantizado. O contexto emergencial foi uma exceção em virtude da pandemia.

De todo modo, mesmo em um cenário de incertezas e desafios vários, como: falta de recursos tecnológicos, dificuldades com conexão, suporte para utilização das TDIC, sobrecarga de trabalho, em especial, para as mulheres, um grupo de docentes conseguiu ressignificar esse momento, conforme revelam os excertos a seguir.

A troca de experiências tem sido fundamental na construção de novas estratégias para alcançar nossos estudantes. As relações de parcerias estão sendo essenciais na superação dos desafios, principalmente nos aspectos que envolvem as tecnologias (P3).

Compromissado, com determinação em fazer o melhor aos discentes, que se propôs a buscar novos aprendizados nos ramos da tecnologia, aberto a ideias e propostas de melhoria da aprendizagem e dedicado no cumprimento dos deveres, atividades e/ou projetos desenvolvidos na instituição (P9).

Tem buscado se apropriar das tecnologias e desenvolver novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes, diminuindo os impactos na pandemia no processo de ensino e aprendizagem (P31).

Os respondentes, mesmo em um contexto de excepcionalidade, revelam a importância do estabelecimento de parcerias com seus pares, o compromisso com os discentes e a busca de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento em relação ao uso das tecnologias digitais. Esse movimento de busca de compreensão da docência no Ensino Remoto Emergencial traduz uma preocupação abordada por Pimenta e Lima (2017), quando nos convidam, enquanto educadores, a pensar as tecnologias a partir de uma concepção ampla de educação e colocá-las a serviço de uma formação de caráter emancipatória.

Estudantes

Buscando compreender as concepções dos respondentes em torno dos diversos envolvidos nos pro-

cessos de ensino e aprendizagem, solicitamos as suas impressões em relação aos estudantes. Seguem alguns depoimentos.

Cansados, ansiosos e alguns com muitas dificuldades no acesso à internet, bem como em ter dispositivos (celulares, computadores, etc) velhos, sem aguentar a carga de atividades e aplicativos necessários para realizar suas tarefas escolares (P8).

Com grandes dificuldades. De fato, é perceptível a dificuldade de acesso dos alunos. A presença em casa ainda provocou outro sintoma: pais não entendiam que estava tendo aula e muitos tiveram que trabalhar (no serviço doméstico dentro de casa) ou fora de casa (P29).

A maior dificuldade dos estudantes está no fato de aprender a conciliar o tempo livre de casa com os horários de estudos visto que muitas coisas os impede de fazer o devido acompanhamento das atividades. São afazeres domésticos, rotinas de casa, horário e tempo livres, acesso ruim, procrastinação e trabalho para alguns (P56).

Foram muitos os desafios. Muitos se adequaram às novas metodologias e conseguiram construir uma rotina de estudo se adaptando ao ensino remoto. Infelizmente outros tantos enfrentaram e enfrentam ainda muitos desafios. A falta de equipamentos (celular, tablet, computador) para acompanhar as aulas, falta de rede de celular ou internet, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, percas (ocasionadas pela Covid) e tantos outros motivos fizeram com que boa parte dos estudantes tivessem uma lacuna enorme na sua rotina escolar e consequentemente interferindo na sua aprendizagem. Muito tentou-se fazer por eles mesmo com a pandemia, como a busca ativa,

visitas domiciliares, envio de atividades impressas, entre tantas outras ações vivenciadas pelos professores e gestores no combate à evasão e desestímulo por estudar. Ainda há muito o que fazer. O resgate das aprendizagens de nossos estudantes é o ponto de partida para tentarmos corrigir o que esse distanciamento da rotina escolar causou a muitos (P83).

Os excertos revelam a dificuldade de acesso dos discentes às tecnologias digitais, desmotivação, dificuldade de conciliar a rotina de estudos remotos com outras tarefas do/no lar, perdas pela covid-19, entre outras. O contexto pandêmico acentuou “as contradições sociais, sobretudo em relação à educação, marcada agora pelos que têm e os que não têm acesso às tecnologias digitais, demandando políticas públicas que possam favorecer a democratização do acesso aos recursos midiáticos” (MARTINS; LEITE, 2022, p. 64).

Em meio a um contexto de exclusão sociodigital, diversos estudantes ficaram à margem do conhecimento escolarizado. Outros buscaram driblar as dificuldades e tentaram continuar o seu percurso formativo conforme revelam os excertos a seguir.

Tivemos estudantes compromissados, dedicados e esforçados com suas atividades que obtiveram bons resultados, outros discentes com baixa autoestima e que não conseguiram realizar suas tarefas, mas ainda continuam presentes e outros estudantes que perderam o foco total e se dispersaram por completo no caminho (P9).

Nesse ponto, a desigualdade social ainda deixa muitos alunos sem condições de participarem do ensino nesse sistema remoto. No entanto, tem como positivo o protagonismo do aluno, pois ele

tem que buscar, pesquisar e ser um agente ativo na construção de seus saberes (P13).

Em proporções distintas, discentes e docentes enfrentaram desafios vários, em especial, em relação ao uso das tecnologias digitais. Os estudantes, em sua maioria, lidaram com a falta de equipamentos, mas tinham um bom domínio das novas tecnologias. Os professores, por sua vez, em grande medida, tinham acesso aos equipamentos, mas boa parte teve dificuldade de utilização das mídias digitais.

Desafios

Em que pese haver uma seção específica para refletir sobre os desafios, percebemos nas subseções anteriores que os docentes já foram apresentando os problemas enfrentados durante o contexto pandêmico. De todo modo, selecionamos alguns depoimentos, conforme segue.

Aprender a usar novas ferramentas para dar continuidade as aulas remotas, aparecer em frente a uma câmera, falar sozinha no google meet, com todos os alunos sem responder ou com a câmera desligada, sensação de solidão, sobrecarga dos meus aparelhos celular e computador com muitos arquivos em vídeo, áudio, foto, pdf, softwares, entre outros. Desrespeito ao meu horário de descanso com mensagens em grupos e redes sociais profissionais, entre outros (P8).

O maior desafio foi a falta de acesso aos equipamentos tecnológicos que pudessem promover aulas mais dinâmicas e mais efetivas. Tive que comprar alguns, e todos muito caros, sem contar

com nenhum incentivo financeiro por parte das autoridades (P13).

Dentre os tantos desafios emocionais, ressalto a precária participação dos alunos por falta de internet ou equipamentos como celular, tablets ou notebooks. Houve um distanciamento ainda maior na aprendizagem dos alunos da zona rural em relação aos alunos da zona urbana (P81).

A principal foi realizar o trabalho de casa, pois, no início, não tinha um ambiente adequado e não conseguia preparar material (vídeos), fazer os atendimentos aos alunos (24h por dia), pois tenho um filho pequeno. Adoeci mesmo... tive que providenciar acompanhamento de psicólogo. Também me incomodou ter que comprar materiais para trabalhar, tudo ficou caro demais, e acho que essa parte era o mínimo que deveríamos ter recebido (P86).

Quando instados a refletir sobre os desafios vivenciados durante o período pandêmico, os docentes falaram da falta de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos, dificuldades com as TDIC, conexão ruim, conciliação do trabalho no contexto do lar, entre outras questões. Estudo de Firmino *et al.* (2021), realizado com 3.623 docentes da rede estadual de ensino, traz desafios semelhantes aos já apresentados ao longo deste trabalho: desmotivação, exclusão tecnológica, apropriação do lar como espaço para aulas, entre outros.

Aprendizagens

Os participantes refletiram sobre as aprendizagens decorrentes dessa experiência de ensino remoto emergencial, conforme revelam os excertos seguintes.

Aprendizado maior com certeza é em relação às tecnologias, agora me sinto mais participante da rede tecnológica. Até tivemos um pequeno suporte para aprendermos, mas bem pouco. A maioria dos professores aprenderam na partilha ou por conta própria (P21).

Aprendemos a nos ajudar mais, a nos cuidar e estar mais presente na vida dos nossos estudantes. Na sala de aula temos apenas o contato da aula e depois só na próxima. E com esse ensino remoto a toda hora nós estamos entrando em contato com eles (P41).

Em relação à profissão, necessitei aprender a usar várias tecnologias informacionais que desconhecia. Também necessitei enxergar melhor a situação do alunado, evitando prejudicar os alunos em momento tão delicado de suas vidas. Por outro lado, necessitei, mais do que nunca, me impor frente às cobranças da secretaria de educação e dos gestores, pois o momento era propício para o adoecimento docente, principalmente o adoecimento mental. Assim, tentei ao máximo não ceder para cobranças esdrúxulas que desrespeitavam minha carga horária de trabalho e minhas funções. Todavia, sou professor efetivo e isso me garante certa margem de manobra, o que geralmente não ocorre com os docentes temporários (P49).

Os depoimentos revelam o foco da aprendizagem em torno do uso das tecnologias digitais e do cuidado consigo e com os outros, em especial, com os discentes. Em estudo desenvolvido por Costa *et al.* (2021), foram destacados como desafios a serem superados pelos coletivos de professores: o exercício de acolhimento ao outro, bem como o respeito às limitações dos estudantes, sejam elas tecnológicas, físicas e/ou emocionais.

Volta às aulas no formato presencial

No mês de agosto de 2021, quando os participantes estavam preenchendo o formulário da nossa pesquisa, já havia a discussão em torno do retorno gradual ao ensino de modo presencial. Solicitamos que os respondentes expressassem sua opinião sobre a questão, conforme segue.

A prezo de hoje, agosto de 2021, com menos de 20% dos professores vacinados e proliferação da variante Delta do Coronavírus é uma temeridade (P11).

O momento ainda não é propício, nossos estudantes ainda não se vacinaram. Então é muito arriscado. Mesmo seguindo todas as orientações e os protocolos dos órgãos da saúde, não temos nenhuma garantia que esses estudantes não serão contaminados (P66).

Acho inseguro pela ausência da vacina para os alunos, mas fundamental que aconteça desde que cumprindo com as devidas normas de segurança (P70).

Considero que para haver retorno, os/as alunos/as deveriam também estar vacinados/as, pois diminuiria os riscos de contaminação. Também é importante que se cumpram as normas de protocolos e por parte do Estado forneça as mínimas condições necessárias para que o retorno seja seguro (P82).

Os depoimentos revelam que àquela ocasião pairavam o medo e a incerteza em relação ao retorno presencial, pois a vacinação dos docentes estava em uma fase inicial, os discentes estavam ainda no cronograma

para a imunização e surgiam novas variantes da doença. Assim, verificamos uma preocupação dos docentes com a saúde coletiva, com a garantia do cumprimento dos protocolos de biossegurança e o compromisso em realizar um trabalho sério e seguro.

Os depoimentos revelam que no período pandêmico a dialética se fez presente por meio de práticas de regulação e de emancipação. Em alguns momentos, sobressaiu-se a regulação, pois houve um apego à burocracia, como “[...] um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional” (VEIGA, 2003, p. 271), sem considerar a diversidade dos sujeitos participantes. Em outros momentos, houve práticas emancipatórias, em iniciativas que contaram com o apoio mútuo de docentes para superar dificuldades, com docentes e discentes aprendendo e ensinando a utilizar as tecnologias digitais, democratizando os processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Ao longo deste texto, refletimos sobre os avanços e desafios da escola pública cearense em um contexto marcado pelas crescentes tensões entre regulação e emancipação. Os resultados revelaram que se, por um lado, órgãos oficiais brasileiros, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apontam a educação do Ceará como referência de qualidade, por outro, educadores e pesquisadores criticam o fato do alinhamento desse estado e de seu modelo

de gestão às políticas de resultado e à perspectiva de *accountability* educacional.

Por meio de uma abordagem dialética entre referências teóricas, legais e contextuais, foi possível verificar que a lógica da regulação promove deslocamentos: da compreensão da escola como uma instituição para a escola como organização; e do compromisso com a emancipação dos estudantes, por meio de uma formação integral, para uma preocupação com o controle, como ocorre na visão empresarial. As tensões e contradições que emergem desses deslocamentos mobilizam ainda mais os educadores para a adoção de uma postura crítica e politicamente situada, reconhecida por eles como forma de resistir coletivamente em defesa da escola pública e de uma formação comprometida com princípios democráticos e emancipatórios.

Ao focar as lentes para captar um retrato da educação no âmbito do estado, no contexto da pandemia de covid-19, temos como principais achados:

- a gestão escolar ficou tensionada entre a regulação e a emancipação, atendendo aos órgãos superiores para garantir a educação escolar no período pandêmico, mas comprometida com a criação de um ambiente virtual favorável ao ensino e à aprendizagem;
- os docentes mostraram o compromisso com a aprendizagem dos discentes, com a sua autoformação em relação às TDIC e a busca de parceria com os pares, compreendendo a necessidade do apoio coletivo;

- os estudantes, em grande medida, apresentaram dificuldades de acesso aos equipamentos tecnológicos, mas revelaram bom domínio das tecnologias digitais;
- os desafios vivenciados se deram notadamente em torno de problemas de conexão, acesso aos recursos tecnológicos (discentes), dificuldades com as TDIC (docentes), trabalho/estudo no contexto do lar;
- as aprendizagens ficaram circunscritas ao uso pedagógico das TDIC e à reflexão sobre a importância do autocuidado (docente) e do cuidado com os discentes;
- sobre o retorno às aulas presenciais, em meados de 2021, com a vacinação em fase inicial, os docentes revelaram medo e incertezas em relação ao porvir, em especial, com os discentes.

Os resultados revelam que os avanços e desafios da escola pública cearense se dão entre movimentos regulatórios e emancipatórios. Em que pese o alinhamento à gestão por resultados, há uma busca coletiva de superar os desafios – com destaque para o período pandêmico – por meio adequações ao ensino e aprendizagem com um cunho emancipatório, buscando assegurar a necessária dimensão humana na relação com os outros, como forma de seguir lutando em prol de uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.494*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

CEARÁ. *Lei n.º 16.448*. Institui o prêmio foco na aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Ceará: ALECE, 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CEARÁ. *Lei nº 14.483*. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. Ceará: ALECE, 2009a. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4994-lei-n-14-483-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CEARÁ. *Lei nº 14.484*. Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede

estadual de ensino, e dá outras providências. Ceará: ALECE, 2009b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4993-lei-14-484-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CEARÁ. *Spaece*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves. *A política educacional cearense no (des)compasso da accountability*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 83, n. 1, p. 121-141, 2020. <https://doi.org/10.35362/rie8313852>

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4574>.

COSTA, Elisangela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Ensinar e aprender pela pesquisa: a experiência do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará em tempos de Pandemia. *In*: SOUZA, Carla Figueira de; PAIXÃO, Maria

do Socorro Estrela; ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. (Orgs.). *Educação e formação em tempos de pandemia*: deslocamentos e experiências em contextos situados. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 179-188.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out. 2014.

FIRMINO, Nairley Cardoso Sá; FIRMINO, Diego Farias; LEITE, Luciana Rodrigues; MARTINS, Elcimar Simão. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 7, n. 21, jun./2021.

FREIRE, Arlane Markele; SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação cearense (2007 – 2019). In *Revista Exitus*, Santarém / Pará, v. 11, p. 1-25, e020184, 2021.

INEP. *Ideb – Resultados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 30 jul. 2022.

INEP. *Ideb 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 30 jul. 2022.

INEP. *Nota informativa do Ideb 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta

ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS Raquel A. Marra da Madeira. A Pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p. Livro eletrônico.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Docência no Ensino Superior: desafios e possibilidades do tempo presente. *In*: MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira (Orgs.). *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. Livro eletrônico.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; LIRA, Laís Melo; SOARES, Bruna Isabel Bezerra. A reforma do Estado e

modernização da gestão da educação básica no Ceará (1995-2006). *HOLOS*, [S.l.], v. 2, p. 261-274, maio 2012. ISSN 1807-1600.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves; FREIRE, Arlane Markely dos Santos (Orgs.). Formação e gestão educacional em tempos de pandemia: política, gestão e financiamento da educação. *Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará*. Brasília: ANPAE, 2021. Livro eletrônico.

ROSA, Eliara Marli; GUEDES, Marilde Queiroz; ANJOS, Ana Paula Souza do Prado. Gestão escolar em tempo de crise sanitária. *In*: RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves; FREIRE, Arlane Markely dos Santos (Orgs.). Formação e gestão educacional em tempos de pandemia: política, gestão e financiamento da educação. *Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará*. Brasília: ANPAE, 2021. Livro eletrônico.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Para uma teoria da escola pública no Brasil*. Marília: M3T Edições, 2015. p. 39-64.

SOUZA JÚNIOR, Antonio Flávio Maciel de. *O Programa Mais Paic nas práticas de alfabetização e letramento na educação infantil*: um estudo de caso em Redenção / Ceará / Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Inter-

nacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Redenção/Fortaleza, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

3 VELHAS NOVIDADES: ESCOLA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO COMO UMA REALIDADE COMPLEXA E DESIGUAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap3>

MARIANE FERNANDES DE CATANZARO

Professora de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando no Ensino Fundamental II e na EJA. Licenciada em Educação Artística com Habilitação em História da Arte (UERJ). Mestra em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP-UERJ). Doutoranda em Educação - Formação Docente, Linguagens e Subjetividade (PPGE-UFRJ). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, aArte e Cultura (GECULT)

E-mail: marianefcatanzaro@gmail.com

MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA

Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é membro do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura (GECULT), no qual orienta pesquisas nas temáticas de Formação Cultural de Professores, Ensino das Artes, Educação Musical, Cultura, Teoria Crítica. É bacharel em Música (UFRJ), licenciada em Educação Artística (CBM), Mestre em Educação Escolar Brasileira (UFG) e Doutora em Educação (USP), tendo realizado estágios pós-doutorais em Estética (UIB/Espanha) e em Educação (USP). Atualmente é coordenadora do Programa Educativo da Orquestra Petrobras Sinfônica.

E-mail: moniqueandriesnogueira@gmail.com

Introdução

“Brasil, tua cara ainda é o Rio de Janeiro, três por quatro da foto e o teu corpo inteiro precisa se regenerar” (Moacyr Luz)

A rede pública municipal de educação básica do Rio de Janeiro é ampla, complexa e desigual. Congrega centenas de escolas municipais, formando aquela que, segundo um discurso reiteradamente feito por autoridades políticas, seria a maior da América Latina. Além dela, há a rede estadual, também de grandes dimensões, espalhada por distintas regiões geográficas, e a rede federal, mais concentrada na capital, formada pelos colégios ligados às universidades, pelos Institutos Federais e pelo Colégio Pedro II. Nesse sentido, qualquer artigo que se dedique a analisá-la como um todo seria superficial; portanto, buscando não incorrer nesse erro, optamos por, após um breve panorama das demais redes, centrar nosso foco de análise na rede pública municipal, no contexto das transformações ocorridas no processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A metodologia de investigação foi de caráter qualitativo, na modalidade pesquisa documental. Nossas

fontes foram, principalmente, os sítios oficiais das instituições envolvidas, como secretarias e unidades escolares. No entanto, é importante destacar que nossas análises partiram desses sítios, mas não se limitaram a eles, no exercício de um olhar investigativo para além das peças midiáticas, sempre otimistas e, muitas vezes, irreais. Nosso trabalho cotidiano junto a colegas professores e professoras e a estudantes das redes públicas nos permite desconfiar das belas imagens, dos clichês publicitários, dos números vazios. Além disso, buscamos, nos sítios oficiais das entidades sindicais ligadas aos profissionais da Educação, outros contrapontos possíveis.

Esperamos que, ao fim do artigo, possamos oferecer aos leitores e leitoras uma visão panorâmica da educação básica no estado do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, uma análise problematizadora da rede pública municipal, evidenciando um projeto de feição neoliberal que, apesar de embrulhado nos papéis celofane de espetaculares recursos midiáticos, traz em seu bojo nada mais que o velho produto que as elites oferecem às camadas populares: um ensino limitado, voltado para a formação de subalternos, peças úteis ao grande capital.

A rede federal com suas ilhas de excelência e a sedução midiática da rede estadual

*São caminhos, são esquemas,
descaminhos e problemas
é o rochedo contra o mar (Nei Lopes)*

A rede federal no Rio de Janeiro é composta, principalmente, pelos colégios de aplicação (ligados às

universidades federais), pelos Institutos Federais, pelo Colégio Pedro II e por órgãos isolados, como o Instituto Benjamin Constant (de ensino para pessoas com deficiência visual) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essa diversidade e extensão de instituições federais se deve ao fato histórico de a cidade ter sido capital do país por muito tempo; mesmo depois da mudança para Brasília, boa parte desses órgãos permaneceu na cidade, uma vez que já se encontravam inseridos nas devidas comunidades e gozavam de prestígio junto à população carioca, cuja transferência certamente traria embaraços políticos para o governo central. Apresentaremos aqui dados sobre os colégios de aplicação e o Colégio Pedro II, uma vez que as demais instituições citadas acima oferecem ensino especializado, o que fugiria ao escopo do artigo.

A rede federal do Rio de Janeiro conta com dois colégios de aplicação: o Colégio de Aplicação da UFRJ (CaP/UFRJ) e o Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI-UFF). O primeiro localiza-se na cidade do Rio de Janeiro e o segundo, em Niterói, cidade vizinha. Todos oferecem ensino público gratuito de qualidade, com ingresso nos anos iniciais por sorteio e, nos anos intermediários, por prova.

O CaP/UFRJ tem sua sede maior e mais antiga localizada na Lagoa, bairro de perfil rico, de difícil acesso para a maior parte da população fora da privilegiada zona sul; daí, um perfil de estudantes menos diversificado. Recentemente, foi a ele incorporada a antiga Creche/UFRJ, com sede na Ilha do Fundão, região da zona norte, completando assim a oferta de todos os segmentos da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino

Médio; devido a isso, o número de estudantes de baixa renda tende a aumentar. Embora ofereça um ensino de boa qualidade, atingindo excelentes colocações nas avaliações externas e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), é fato que atende a um número pouco expressivo de estudantes (pouco mais de 760, distribuídos por 156 docentes, entre efetivos e substitutos),¹ frente à população da cidade.

O COLUNI-UFF, localizado na cidade de Niterói, é mais recente que os anteriores; sua criação ocorreu há apenas 15 anos². Da mesma forma, oferece ensino de boa qualidade a um número ainda pequeno de estudantes, levando-se em conta a demanda do estado.

Dentro do cenário da educação básica federal, o Colégio Pedro II se destaca. Assim como os demais, oferece ensino público, gratuito e de boa qualidade, atingindo sempre excelentes colocações nas avaliações externas, mas com um diferencial importante: é o único que pode ser denominado como um colégio público de massas.

São cerca de 13.000 estudantes e 1.340 docentes, distribuídos em 14 *campi* localizados em diferentes regiões da cidade, abarcando desde bairros privilegiados, como Humaitá e Tijuca, passando por bairros centrais, como São Cristóvão e Centro, até subúrbios, como Engenho de Dentro e Realengo; além disso, conta com um *campus* em Niterói. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Superior, oferece cursos de Licenciaturas; na pós-graduação,

¹ Disponível em: www.cap.ufrj.br. Acesso em: 3 mar. 2022.

² Disponível em: www.coluni.uff.br. Acesso em: 7 jun. 2022.

conta ainda com cursos de Especialização *Lato Sensu* e Mestrado Profissional, sempre voltados à formação de profissionais para a educação básica³.

A rede de institutos federais no Rio de Janeiro é formada por várias escolas e centros de formação que, em sua maioria, tiveram origem nas antigas escolas técnicas. É uma rede ampla e abrange diferentes regiões da cidade. Oferece cursos de ensino técnico profissionalizante, principalmente ligados às chamadas ciências duras. Esse é o caso do Instituto Federal do Rio de Janeiro – *campus* Nilópolis, localizado em município do Grande Rio, que oferece também cursos superiores, principalmente bacharelados. Por se tratar de instituições específicas, que vão além da educação básica regular, entendemos que fogem ao escopo do artigo e por isso são apenas mencionadas.

Situação diversa é encontrada na rede estadual de ensino. Quando se adentra o universo de divulgação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc), é possível pensar que se está diante de um exemplo de ensino arrojado, criativo e de bons resultados. São belíssimas imagens de crianças sorridentes, uniformizadas, em salas de aulas amplas, claras, com poucos alunos, em meio às clássicas fotos de cartão-postal da Cidade Maravilhosa. Em resumo, um sonho de educação!

Além de belo, sob o ponto de vista da forma, o sítio também é bastante rico no tocante à exibição de números: diversas tabelas apresentam os dados quantitativos referentes às estruturas da rede estadual de ensino.

³ Disponível em: www.cp2.g12.br. Acesso em: 2 mar. 2022.

Nele, por exemplo, chegamos rapidamente à informação de que são 1.231 escolas (sendo 1.129 urbanas e 102 em zonas rurais), localizadas em 15 regionais, congregando 703.218 estudantes (76,8% no Ensino Médio e o restante em classes de Ensino Fundamental e Educação Infantil), distribuídos por 24.049 turmas.⁴ Números realmente impactantes, embora deixem a suspeita de que ainda há grande montante de jovens e adolescentes fora da escola.

No entanto, a realidade parece ser diferente. As reclamações de professores, responsáveis e estudantes são frequentes nos grandes meios de comunicação e junto aos sindicatos. As críticas giram em torno de falta de condições de trabalho, insegurança nas escolas, turmas superlotadas, evasão escolar, salários defasados, baixo nível de ensino. Traremos aqui uma pequena mostra desse quadro contraditório, no contexto do processo de implantação do Novo Ensino Médio.

No sítio oficial, é possível ler:

A Seeduc está trabalhando na construção do Novo Ensino Médio que, atendendo a (sic) Lei nº 13.415/2017, entrará em vigor em toda a rede estadual de ensino no ano letivo de 2022, inicialmente para as 1^{as} séries desse segmento. O novo modelo tem por objetivo tornar essa etapa final do Ensino Básico mais efetiva e atraente, oferecendo novas opções pedagógicas e tornando o estudante o protagonista de suas próprias escolhas⁵.

Há também um *link* para um pequeno vídeo⁶, cria-

⁴ Disponível em: www.seeduc.gov.br. Acesso em: 3 mar. 2022.

⁵ Disponível em: www.seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-medio. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁶ Disponível em: youtube.com/watch?v=WjT-YrMo_aI. Acesso em: 22 mar. 2022.

do pelo Movimento pela Base, entidade que assim define a si própria: “somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”⁷. Entre seus apoiadores, constam Fundação Leman e Instituto Unibanco. De aparência sedutora, o material é agradável, mas com informações negativas em relação à educação pública (“boa parte dos alunos acha as aulas desinteressantes e a escola sem sentido”), sem apresentar a fonte. Digno de espanto ainda é o fato de uma rede estadual pública utilizar uma peça publicitária produzida por uma fundação privada em seu sítio, como se essa fosse a posição oficial.

Na contramão dessas iniciativas, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), em seu sítio⁸, aponta um cenário diferente:

O ano letivo de 2022 começa de forma caótica na rede estadual de ensino, com professores fora do quadro de horário, disciplinas sem ementas e grande evasão escolar. Um dos principais fatores deste cenário é a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), uma contrarreforma que torna precária as condições de trabalho dos profissionais de educação, pavimenta o caminho para a transferência de dinheiro público para a iniciativa privada e fere o direito universal e constitucional à educação ao aprofundar as desigualdades no acesso ao ensino.

⁷ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

⁸ Disponível em: <https://seperj.org.br/o-novo-ensino-medio-provoca-caos-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Soma-se a essas críticas a denúncia do caráter autoritário do processo: segundo o SEPE⁹, a consulta às comunidades escolares teria sido feita no ano de 2021, em um dos mais críticos momentos da pandemia de covid-19, ignorando os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Situação diversa é encontrada no Colégio de Aplicação ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAP/UERJ), situado no bairro do Rio Comprido, Zona Norte. Também oferece ensino de boa qualidade a um número não significativo, diante da imensidade da população. Conta com 1.067 estudantes e 191 docentes¹⁰. Apesar dos bons resultados, sofre com corte de verbas e pouco investimento por parte do governo estadual.

A Secretaria Municipal: do Currículo Carioca, da reformulação curricular para o biênio 2020-2021 e da priorização curricular de 2022

*Rio 40 graus, cidade maravilha,
purgatório da beleza e do caos. (Abreu, Fawcett
e Laufer)*

A Rede Municipal de Educação é constituída por 1.544 unidades escolares que trabalham com cerca de 634 mil estudantes matriculados nos diferentes segmentos e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ginásios Experimentais¹¹.

⁹ Disponível em: <https://seperj.org.br/o-novo-ensino-medio-provoca-caos-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

¹⁰ Disponível em: www.cap.uerj.br. Acesso em: 3 mar. 2022.

¹¹ Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/sme. Acesso em: 3 mar. 2022.

Essas unidades de ensino, além das gestões locais e do nível administrativo central, encontram-se sob a responsabilidade das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Vale observar que as CREs estão localizadas em diferentes regiões do município que apresentam padrões sociais, econômicos e geográficos/espaciais distintos, tanto no que diz respeito às relações entre as Coordenadorias quanto no que se refere às relações entre as escolas que compõem os conjuntos das próprias Coordenadorias, especialmente por se tratar de grandes áreas administrativas que envolvem as contingências de uma metrópole onde são visíveis contradições de variadas ordens.

Nesse cenário carregado de complexas especificidades sociais, políticas, administrativas e educacionais, encontra-se em curso um conjunto de determinações político-pedagógicas vinculado à obrigatoriedade de implementação da BNCC. Para a compreensão desse quadro de ajustes que, por meio de orientações advindas do nível central de administração, tem impactado a reorganização, em larga escala, do trabalho pedagógico realizado nos diferentes segmentos escolares, faz-se necessário estabelecer algumas considerações, destacando aspectos que nos parecem decisivos.

Em primeiro lugar, é essencial reconhecer que após a publicação da terceira e última versão da BNCC, divulgada no ano de 2017 pelo Ministério da Educação, os sistemas estaduais e municipais de ensino têm investido na adequação dos seus currículos aos pressupostos definidos por essa peça normativa. Nesse movimento, destaca-se o gerencialismo que atinge, além dos currículos locais e avaliações, a formação docente

continuada e o planejamento e desenvolvimento das práticas educativas.

De acordo com Hypólito (2019, p. 189), a BNCC faz parte de uma agenda internacional interessada na definição de “um projeto de educação que esteja articulado com um projeto global de educação” que tem como objetivo central o fortalecimento de reformas educacionais com vistas a atingir a “eficácia dos sistemas educacionais” (idem). Entendendo que os interesses econômicos e políticos implicados nessa agenda situam-se acima dos pedagógicos, o pesquisador chama atenção para o processo de padronização das políticas educacionais alinhadas à racionalidade mercantil neoliberal que se impõe globalmente, desconsiderando realidades e contextos.

Em segundo lugar, cabe salientar que, no caso da Rede Municipal em destaque, a implementação da BNCC teve início em 2018, no governo do então prefeito Marcelo Crivella, e, a partir de 2021, as ações para a sua efetiva concretização passaram a ficar a cargo da gestão do prefeito eleito em 2020, Eduardo Paes. Embora os perfis político-administrativos desses dois governantes revelem diferentes perspectivas político-ideológicas, sendo o primeiro uma liderança da bancada neopentecostal associada a uma parcela da frente política de direita ultraconservadora e o segundo um expoente defensor do neoliberalismo, ambos, de diferentes modos, contribuem para o registro, na história recente da educação municipal, de um padrão de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008) pseudodemocrático.

Em meio à vinculação direta entre implementação da BNCC e estratégias de organismos internacionais in-

interessados no controle global do desenvolvimento educacional, as ações promovidas pela SME-RJ, com vistas a alcançar a melhoria da qualidade do sistema de ensino por meio da formação de competências e habilidades, revelam um tipo de controle que atinge diferentes dimensões, desde a participação docente nas tomadas coletivas de decisões relativas à elaboração curricular até o exercício do trabalho pedagógico nas escolas.

Em janeiro de 2020, após um processo desarticulado, arrastado na invisibilidade, desde 2018, instituído com escassa participação das/os professoras/es, foi publicado o Currículo Carioca. Na nossa percepção, os fatores que contribuíram para a configuração desse processo falsamente democrático foram o acúmulo de demandas cotidianas administrativo-burocráticas impostas às direções e coordenações pedagógicas das unidades escolares, associadas às precárias condições de funcionamento e dificuldades para cobrir as ausências docentes.

Elaborado por meio da organização de fóruns confusos e aligeirados, estruturados por esquematismos teórico-metodológicos e sistematizados com escassez de divulgação e de espaços para um efetivo debate, tal Currículo foi imposto às escolas em pleno período de férias das/os professoras/es. Chama atenção trecho do documento oficial que delibera sobre a sua implantação:

CONSIDERANDO o processo democrático desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, que envolveu a participação de diferentes profissionais na construção coletiva do documento final, denominado Currículo Carioca (Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020), (grifos nossos).

O ano letivo de 2020 começaria com a demanda de elaboração dos planejamentos docentes de acordo com as diretrizes do novo Currículo. De maneira geral, as apresentações dos currículos específicos das disciplinas afirmam que as mudanças realizadas nas orientações curriculares se encontram afinadas aos princípios norteadores definidos pela BNCC. Um exemplo disso está no currículo de Língua Portuguesa, do qual destacamos o trecho abaixo:

Neste momento, apresentamos o documento curricular de Língua Portuguesa, fruto da revisão do documento ‘Orientações Curriculares de Língua Portuguesa’ (OCLP). Tal revisão se coaduna a um processo **amplo de discussão curricular**, no bojo dos debates propiciados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Currículo de Língua Portuguesa, SME-RJ, 2020), (grifos nossos).

Reparem que, além de afirmar sua correlação com a BNCC, o documento traz indicações de que a sua elaboração passou por “um processo amplo de discussão”. Entretanto, percepção diversa tem o SEPE, segundo se lê em seu sítio: “as discussões ocorridas em grupos de polos nas CREs não alcançaram a categoria. [...] professores não foram comunicados e outros sequer foram liberados pelas UEs para participarem dos fóruns”.¹²

De acordo com Fairclough (2016, p. 95), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e cons-

¹²Disponível em: <https://seperj.org.br/nota-do-sepe-contraproposta-da-sme-de-aprovacao-do-curriculo-carioca-pelo-conselho-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

truindo o mundo em significados”. Nesse processo de constituição e construção de significados, estão implicados “identidades sociais e posições de sujeito” (idem), importando, também, os modos como são veiculadas e apropriadas as informações. Para o autor, na análise de discurso, entram em foco o processo de produção, assim como de interpretação da fala e da escrita, além do contexto em que está em uso o discurso.

Nessa perspectiva, a ênfase que damos a esses documentos e aos modos como são construídos os discursos que os caracterizam é relevante para nós, sobretudo por entendermos, a partir da apreensão das ideias defendidas por Fairclough (2016), que, ao conjunto de ações associadas à implementação das reformas curriculares, subjazem interesses específicos que aparentam, pelo uso de retóricas convincentes, estar coadunados com anseios da sociedade em geral. Contudo, temos observado, tanto empiricamente quanto por meio do investimento sistemático na investigação de documentos, que, embora a qualidade da educação seja uma meta indiscutível a ser alcançada em nosso país, as reformas pedagógicas, nos modos como têm sido formuladas, são insuficientes para que isso ocorra, sobretudo por conta dos graves e inúmeros problemas que historicamente se sedimentaram nos sistemas educacionais brasileiros.

No acirramento desse quadro precário, o qual não se limita às questões apenas do campo educacional, devemos, para a sua melhor compreensão, considerar que a educação é “constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de

classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (FRIGOTTO, 2009, p. 17).

Assim, no conjunto dos ingredientes que compõem esse caldo multifacetado da educação, ganham peso as crises e tragédias socioambientais e sanitárias, para as quais não estamos preparados. A pandemia, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, por conta do avanço da disseminação da covid-19, obrigou-nos a enfrentamentos de diversos problemas estruturais. No âmbito da educação municipal, em que as escolas ainda estavam se inteirando do Currículo Carioca, medidas diversas foram tomadas pelas autoridades, com o objetivo de minimização dos impactos dessa tragédia em todos os setores da sociedade.

Em escala nacional, governos municipais, estaduais e federal assumiram posições diferenciadas quanto aos modos de enfrentar essa irrupção pandêmica, a qual alcançaria proporções devastadoras, marcando, inexoravelmente, a história contemporânea do planeta, mas, de modo particular, a nossa história nacional¹³.

¹³É pertinente colocar em destaque que as feridas abertas neste país foram aprofundadas por conta da omissão do governo federal na condução de medidas urgentes e indispensáveis ao controle da calamidade. As sucessivas manifestações do governo federal de minimização da gravidade do momento, associadas a inúmeras declarações de preocupação com as perdas econômicas provocadas por medidas de controle do avanço da contaminação no Brasil, ratificaram o pensamento de ultradireita e a apologia a um país excludente determinado pelas relações de mercado. As práticas de ocultação de informações, de ataques ao conhecimento científico, de desqualificação dos efeitos potenciais da pandemia levaram à instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). No dia 14 de abril deste ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) referendou liminar com objetivo de apurar as responsabilidades desse governo no que se constituiu como um dos mais trágicos quadros mundiais, nesse atual momento pandêmico.

Uma colcha de retalhos foi posta sobre o mapa brasileiro. Cada ente federado, na ausência de diretivas esperadas do Planalto Central, estabeleceu seu próprio plano de ações. O enfrentamento, que deveria ser conjunto e articulado, ganhou contornos de disputas políticas.

No Rio de Janeiro, as medidas restritivas de circulação da população foram determinadas pela prefeitura (na administração de Marcelo Crivella), incluindo uma série de orientações em todas as pastas administrativas. As determinações da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) tiveram, como ponto de partida, o fechamento das unidades escolares e a tentativa de adoção de ferramentas digitais no exercício das atividades pedagógicas. Da noite para o dia, o real virou fábula; como se já estivessem preparados, as escolas e os seus atores (estudantes, responsáveis, profissionais da educação, professores) foram convocados ao mundo digital e, magicamente, a tecnologia parecia estar ao alcance instantâneo de todas e todos. Contudo, a realidade foi implacável. O cenário estampado foi o de novos problemas sendo justapostos a adversidades educacionais e sociais já proeminentes nos cotidianos escolares. O uso emergencial de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tornou-se parte constitutiva desse conjunto de desafios estruturais.

Dúvidas, tensões, orientações contraditórias, inúmeras questões emergiram nos ambientes escolares, revelando conflitos de diferentes naturezas. As práticas educativas foram colocadas em debate, e o discurso de

Nessa data, o Brasil já havia ultrapassado o número de 400 mil mortes por covid-19.

“reinvenção” reverberou em todos os níveis de escolarização. As práticas pedagógicas (que já eram alvo no processo de implementação da BNCC) foram pressionadas pela urgência de se tornarem viáveis ao ensino remoto. Assim, interesses conectados a uma lógica de organização e gestão do ensino que vinham revelando intencionalidades convergentes com interesses políticos de distintas ordens (OLIVEIRA, 2018) invadiram as orientações primárias destinadas à reorganização dos currículos, bem como às ações educativas, determinando o ajuste imediato da atuação do professor ao uso emergencial das TDICs.

As orientações para a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar, no período de isolamento social, determinado em razão da pandemia, foram apresentadas pela Deliberação E/CME Nº 39, publicada em 02 de abril de 2020, pelo Conselho Municipal de Educação. Dentre as deliberações postas nesse documento, destacam-se os seguintes artigos:

Art. 6º A Empresa Municipal de Multimeios – MULTIRIO e a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire deverão disponibilizar produtos e serviços destinados a professores e alunos. Art. 7º Serão admitidas as **iniciativas próprias de professores** e de unidades escolares dirigidas aos alunos por meio de redes sociais, com a finalidade de assegurar a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar (grifos nossos).

Quanto ao Art. 6º, os produtos e serviços disponibilizados pela MULTIRIO e pela Escola de Formação do Professor Carioca nunca passaram de materiais já prontos, de rápida reprodução, e cursos de capacitação

ao uso de ferramentas digitais para serem aplicados pelas/os professores sem possibilidade de apreensão crítica. Eis alguns exemplos desses cursos: Curso de Ferramentas Digitais para Trabalho Remoto para Professores (EPF – SME) / Microsoft Teams e Google Sala de Aula; “Aprimorando a sala de aula virtual: Atualizações do Teams”; e “Seja mais criativo com as suas produções de vídeo e fotos” (*e-mail* rioeduca.net: E/SUBE/CEF – Coordenadoria de Ensino Fundamental Subsecretaria de Ensino).

Em relação ao Art. 7º, assinalamos o disparate dessa deliberação, sobretudo por conta da não viabilização de recursos materiais ou econômicos para garantir a atuação docente em regime de trabalho remoto, ficando totalmente sob a responsabilidade das/os professoras/es a adequação às condições domiciliares para o exercício da profissão nesse período pandêmico.

Nesse cenário educacional impactado pelo acirramento de problemas estruturais já existentes antes da pandemia, em 23 de setembro de 2020, o CME aprovou a reorganização do Currículo Carioca (DELIBERAÇÃO E/CME Nº 42), por um processo parecido com o que se estabeleceu no curso da sua formulação inicial. O Art. 1º dessa Deliberação afirma o seguinte:

Fica aprovada a Reorganização do Currículo Carioca a ser implementada no biênio 2020/2021, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação-SME, a partir do período de afastamento dos estudantes às aulas presenciais, durante o isolamento social estabelecido pelas autoridades sanitárias diante da Pandemia provocada pela Covid-19, **garantindo o processo de discussão entre os profissionais da Educação e demais**

componentes da comunidade escolar (grifos nossos).

Essa reorganização deu-se nos mesmos moldes nos quais havia sido elaborado o Currículo Carioca. Quanto a isso, posicionou-se o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), ao qual encontram-se filiados, também, os profissionais da Educação Municipal:

Desde 2018, o SEPE RJ denuncia veementemente os sérios problemas no processo de discussão da Reforma Curricular nas escolas públicas municipais do Rio (analisados em documentos anteriores), concernentes a concepção, ao conteúdo e à forma do debate. Por isso, SEPE RJ e SINPRO votaram contra a Deliberação nº 37, que instituiu o Currículo Carioca em janeiro de 2020.

A maior rede de ensino da América Latina não pode reorganizar o currículo tendo como único objetivo uma adequação à BNCC. Currículos são elementos fundamentais do fazer pedagógico. Reconhecer as concepções e definir posicionamentos são partes inerentes desse processo. Discutir o currículo a partir dos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar é uma tarefa urgente. A discussão curricular deve estar intimamente relacionada ao debate sobre o projeto educacional da rede municipal do RJ (SEPE-RJ, 19 de outubro de 2020).

O ano de 2021 foi marcado pela mudança na gestão municipal e, mais uma vez, o prefeito Eduardo Paes, cujo histórico de desconsideração aos anseios por valorização profissional já era conhecido pela categoria docente desde as manifestações de repúdio às práticas político-administrativas estabelecidas em suas ges-

tões anteriores (2009-2012 e 2013-2016¹⁴), tomou posse, anunciando suas escolhas para ocupação das Secretarias Municipais e surpreendendo os profissionais do magistério com a nomeação de Renan Ferreirinha Carneiro ao cargo de secretário municipal de educação. Cabe destacar, a exemplo dos outros mandatos, que essa nomeação não atendeu a critérios técnicos, pois esse jovem político (à época, com 27 anos), formado em Economia e Ciência Política pela Universidade de Harvard, em 2017, não possuía em seu currículo qualquer tipo de experiência com o magistério. A sua relação profissional com a Educação estava circunscrita, até aquele momento, à coparticipação na criação de uma plataforma de financiamento coletivo de projetos educacionais, “Formigueiro” (<https://renanferreirinha.com.br/>).

Após a mudança de governo municipal em 2021, a SME-RJ se posicionou em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, orientando a formulação de um novo ajuste curricular para 2021 (Circular E/SUBE/CEF Nº 05, de 5 de abril de 2021). Também foi definido o retorno escalonado das atividades presenciais, por determinação da Secretaria caracterizada pela tomada centralizada de decisões no âmbito do nível central e pela disseminação de orientações nem sempre transparentes, repassadas de maneira confusa e com alcance limitado, diante das dificuldades de comunicação entre as gestões escolares e os familiares das/os estudantes, em sua maioria, crianças e adolescentes sem autono-

¹⁴ale lembrar as greves realizadas pela categoria nos anos de 2013 e 2014, tendo sido a de 2013 a maior manifestação de força coletiva da base sindical docente organizada nas últimas décadas, nessa Rede Municipal.

mia de mobilidade e/ou dependentes de meios para estabelecer comunicação direta com as suas escolas.

Salientamos que o ano de 2021 foi marcado por incansáveis tentativas, tanto das gestões escolares quanto de suas equipes docentes, de redução do distanciamento da relação docente-discente e dos impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto as atividades educativas seguiam em regime híbrido (presencial escalonado e remoto), as cobranças para que as aulas acontecessem por plataformas como Teams e Google Classroom sem que a SME disponibilizasse suprimentos tecnológicos (celulares, computadores, *tablets* etc.), tanto para professoras/es quanto estudantes, atingiram níveis de assédio velado entre as equipes escolares.

Em abril desse mesmo ano, foi publicada a Circular E/SUBE/ CEF Nº 05/2021, com o objetivo de dar encaminhamento à readequação do Currículo Carioca e visando à aprovação da Priorização Curricular 2021. Ainda em 2021, foi publicada a Resolução SME nº 297, disponibilizando a Matriz Curricular reformulada para o biênio 2021-2022.

De acordo com o relatório elaborado pela Coordenadoria de Ensino Fundamental sobre a consulta pública estabelecida para a priorização curricular, a ampla participação docente, alcançada por meio de formulários eletrônicos e rodas de conversa virtuais, possibilitou a reformulação do Currículo Carioca. A priorização curricular teve como objetivo destacar, desse Currículo, as habilidades consideradas essenciais que deveriam ser trabalhadas no biênio.

Em fevereiro de 2022, foi disponibilizado o Documento Orientador da Política Pedagógica da SME-RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/recursos-pedagogicos>), para ciência das/os professoras/es e aplicação imediata nos planejamentos escolares. O texto de abertura do material, assinado pelo Secretário Renan Ferreirinha, parece um deboche, diante do tratamento dado à categoria desde o início do mandato do prefeito Eduardo Paes. Sem recomposição salarial desde 2019, sem reajuste no valor do vale-refeição desde a sua concessão (no ano de 2013), sem condições de salubridade nas unidades escolares, com turmas superlotadas e verbas insuficientes ao funcionamento digno e pleno das escolas, sem valorização da carreira docente, o texto fala sobre “garantir uma aprendizagem integral, relevante e significativa”, conforme destacamos abaixo:

Caros Profissionais da Educação Municipal do Rio de Janeiro,

Ao iniciarmos o ano letivo de 2022, atualizamos o Documento Orientador produzido em 2021. Neste documento você irá conhecer a política educacional proposta para este ano. **Toda a garra e superação que fez com que conseguíssemos oferecer uma educação de qualidade para os nossos alunos em 2021** continuará sendo necessária em 2022. Temos muito trabalho pela frente e um grande objetivo: **promover uma educação pública de excelência e equidade**. Esse documento é destinado a você, que compõe a comunidade escolar das nossas 1.543 unidades escolares. **Conte conosco para apoiá-lo para que possamos concretizar nossa missão de garantir uma aprendizagem integral, relevante**

e significativa para os nossos alunos (FERREIRINHA, 2022), (grifos nossos).

Além do destaque que damos ao discurso alinhavado no texto, por ser carregado de uma retórica de convencimento do leitor da genuína preocupação da administração municipal em relação à promoção de “uma educação pública de excelência e equidade”, assinalamos o trecho que afirma ter sido oferecida “uma educação de qualidade para os alunos em 2021”, para darmos ênfase ao padrão de falas demagógicas que atravessa os documentos oficiais, as falas de governo, mensagens em redes sociais etc., de modo a produzir um panorama de êxito quanto às ações governamentais em curso.

Finalmente, devemos lembrar as contradições e tensões que se fizeram presentes nas comunidades escolares durante a pandemia, marcando com ranhuras definitivas os processos formativos das/os estudantes dessa Rede Municipal de Educação.

Alguma conclusão possível

O quadro da realidade da escola pública carioca é denso, preocupante. São anos seguidos de descaso, espetáculos midiáticos, pouca participação popular, profissionais da educação sistematicamente desvalorizados. De tempos em tempos, as “velhas novidades”: projetos mirabolantes, com aparência de vanguarda e qualidade, mas com o mesmo conteúdo do sucateamento da escola pública, voltado para uma formação aligeirada daqueles que serão sempre subalternizados na vida.

Que a luta de professores e professoras, aliados/as a seus sindicatos, possa se manter firme na construção de alternativas viáveis e comprometidas com os anseios das classes trabalhadoras é a nossa esperança de reversão desse quadro.

Referências

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição Michel Sennellart; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamprina, Faperj, 2009.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

4 PERSPECTIVA ECONOMICISTA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUE QUALIDADE É ESSA?

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap4>

CLAUDIA DOURADO DE SALCES

Pesquisadora da área de Formação de docentes para o Ensino Superior no grupo de pesquisa GEPEFE, é doutora em Educação pela USP e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga, licenciada em Letras - Português e bacharel em Linguística, é também especialista em Jornalismo Científico. Tem experiência como docente no Ensino Superior, nos cursos de Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Letras. Atuou como docente na Educação Básica na Prefeitura de Campinas e em colégios privados. É revisora de textos acadêmicos e corretora de Redação e Língua Portuguesa de vestibulares e concursos de universidades públicas e privadas, além de produzir material didático para cursos presenciais e a distância. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Valinhos (SP).

DENISE DE LA CORTE BACCI

Livre Docente na área de Geociências e Educação Ambiental, pela Universidade de São Paulo, Instituto de Geociências. É professora associada do mesmo instituto, onde atua no curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental. Possui graduação em Geologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Rio Claro, mestrado e doutorado em Geociências e Meio Ambiente pela UNESP. Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP na área de Didática e Formação de Professores. Orienta nos Programas de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra (PEHCT-IG-UNICAMP) e em Mineralogia e Petrologia, linha de pesquisa em Geoconservação (IGc-USP). É pesquisadora do Laboratório de Pesquisa GovAmb (Governança Ambiental), do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores) e do NAP GeoHereditas.

ISANEIDE DOMINGUES

Pedagoga, licenciada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre e Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora da Educação Básica e coordenadora pedagógica, na rede pública de ensino do município de São Paulo, e atuou como professora na pós-graduação. Nas pesquisas, desenvolveu temas como: coordenação pedagógica, gestão escolar, profissionalidade docente e formação inicial e contínua de professores, tônica de suas publicações. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (Gepefe-FEUSP).

E-mail isandomin@yahoo.com.br

VALÉRIA CORDEIRO FERNANDES BELLETATI

Licenciada em Matemática pela Universidade de São Paulo (1978) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1981), Mestre (2005) e Doutora (2011) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou como professora e diretora de escolas públicas estaduais paulistas (1980-2003) e como professora universitária em instituições de ensino superior públicas e privadas (2005-2020). Atualmente é integrante do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepefe) e dedica-se a pesquisas e publicações que enfatizam temas como: formação inicial e contínua de professores, didática, gestão escolar e pedagogia universitária.

E-mail: valeriabelletati@gmail.com

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Pedagoga (UNESP/Presidente Prudente), Mestre em Educação (UNESP/Marília) e e Doutora em Educação (FEUSP/São Paulo). Professora Assistente Doutor no Departamento de Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE) da UNESP/Presidente Prudente. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo (GEPEFE) da FEUSP/São Paulo. Coordenadora do curso de Pedagogia UNESP/Presidente Prudente (2015/2018). Vice coordenadora do Curso de Pedagogia UNESP/Presidente Prudente (2014/2015 e 2020/2022)

E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br

Introdução

Durante o ano 2021, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE/FEUSP/SP) propôs uma série de seminários¹ internos que buscou construir um retrato da escola pública no Brasil. Para tanto, foram realizadas análises das conjunturas educacionais de alguns dos estados brasileiros, dentre os quais o de São Paulo, foco deste capítulo.

Esse estado, unidade federativa mais populosa do Brasil, segundo projeções² do Instituto Brasileiro de

¹ Participantes do seminário sobre o retrato da escola pública do estado de São Paulo, realizado no Gepefe/FEUSP/SP em novembro/2021: Profas. Dras. Alda Roberta Torres; Amanda Cristina Teagno Lopes Marques; Cláudia Dourado de Salces; Cristina Cinto Araújo Pedroso; Denise de La Corte Bacci; Isaneide Domingues; Marineide de Oliveira Gomes; Noeli Prestes Padilha Rivas; Rosana Pontes; Valéria Cordeiro Fernandes Belletati; Vanda Moreira Machado Lima; e o Prof. Dr. Umberto Andrade Pinto.

² O censo demográfico brasileiro é realizado a cada dez anos, porém em 2020 não ocorreu, tendo sido justificado pela ocorrência da pandemia de covid-19. Já em 2021, o governo federal alegou problemas orçamentários. Em decorrência desses adiamentos, utilizamos dados do documento “Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação”, disponibilizado pelo IBGE no site: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock, atualizado em 06/04/2020.

Geografia e Estatística (IBGE, 2018a), contava com mais de 46 milhões de habitantes em 2020, dos quais, cerca de 11 milhões com menos de 17 anos de idade, ou seja, em idade escolar. Dos seus 645 municípios, 80 possuíam mais de 100 mil habitantes e cerca de 140 deles, menos de 5 mil habitantes (IBGE, 2018b). O gigantismo dos números e sua diversidade nos dão uma ideia da complexidade e dos malefícios de políticas públicas educacionais homogeneizadoras que desconsideram a peculiaridade de cada região/município, roubando-lhes as possibilidades de serem propositivos, conforme orienta a legislação, e assertivos na sua organização.

Considerando tal complexidade, este capítulo visa a discutir a qualidade da Educação Básica (EB) pública no estado de São Paulo, a partir de dados estatísticos relativos aos sistemas municipal e estadual de ensino público, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021).

Embora dados quantitativos possam ser considerados objetivos, carregando a ilusão de neutralidade, nosso olhar sobre eles leva em conta o contexto político-econômico, uma vez que não se deve fazer um recorte da realidade, desconsiderando-se a totalidade mais abrangente em que o fenômeno acontece, pois, como afirma Kosik (2010, p. 41), “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo, mas só quando inserido no todo correspondente é que adquirem verdade e concreticidade”. A quantificação em si não explica a realidade, não traduz interesses e contradições. Por isso, a tarefa de análise dos dados quantificados demandou esforço no sentido de construção de conhecimentos, considerando a efetividade do direito à

educação de boa qualidade, configurando-se como análise quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993).

Para tanto, tomamos como base de análise os dados do documento *Resumo Técnico do Estado de São Paulo – Censo da Educação Básica 2020* (INEP, 2021). Também recorremos a dados populacionais estimados e divulgados pelo IBGE (2018a), aos “Indicadores Educacionais” 2020 (INEP, 2022), assim como a dados do *Resumo Técnico do Estado de São Paulo* referente a 2019 (INEP, 2020) e do documento *Escolaridade e Escolarização: PNAD Contínua 2019* (SÃO PAULO, 2020a)³. Destacamos quantitativos relativos ao acesso, à permanência dos estudantes na escola, à infraestrutura⁴ das instituições escolares e ao trabalho do professor. A partir desses dados, debruçamo-nos sobre o debate acerca da garantia do direito à EB pública de boa qualidade a toda a sociedade, considerando o contexto da pandemia de covid-19 e a conjuntura neoliberal, na qual são geridas as políticas públicas educacionais.

Entendemos que o conceito de qualidade de educação pública escolar é polissêmico e dependente, es-

³ Documento que tem como fontes “as publicações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2018 e da Pnad Contínua 2019, complementadas com a extração de informações da base do Banco Sidra – 2019, veiculados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE” (SÃO PAULO, 2020a, p. 5).

⁴ Assumimos como condições básica de infraestrutura o “acesso aos serviços de energia, água, saneamento, instalações sanitárias, cozinha e segurança contra danos. Contudo, o serviço é a educação, que exige condições pedagógicas essenciais para o ensino em contextos sociais ou locais variados. As instalações tipicamente escolares (salas de aula, salas de professores, biblioteca, quadras etc.) e os equipamentos e recursos pedagógicos que viabilizam o bom uso desses espaços estão reunidos nessa dimensão fundamental para o trabalho escolar” (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019, p. 310).

pecialmente, das finalidades que a ela se atribuem ao longo do tempo, portanto, trata-se de um conceito histórico. Assim sendo, a discussão realizada pressupõe a existência de pelo menos dois conceitos de “qualidade de educação” em disputa. Um deles é o do discurso oficial, que entendemos se fundamentar nos enfoques economicistas do capital humano apropriados pelas concepções neoliberais:

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1995, p. 193).

A qualidade da educação economicista, na esfera das políticas públicas geridas por um estado neoliberal, é avaliada principalmente por critérios numéricos de garantia de acesso ao Ensino Fundamental (EF), medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵ e pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ)⁶. Tal conceito de qualidade, quando aplicado à organização da escola, usa critérios empresariais de “controle de

⁵ O Ideb foi “formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” e “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”, conforme o portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 21 maio 22.

⁶ O CAQ “revela o investimento mínimo necessário por estudante para que as redes tenham condições de ofertar uma educação básica de qualidade” (SOUZA; ALVES; MORAES, 2021, p. 8).

qualidade”, “otimização de recursos” e “maximização dos resultados”.

Contrariamente, partimos do pressuposto de que a pura e simples ampliação de vagas e a permanência do aluno na escola, acrescidas de resultados de aprovação e de provas externas padronizadas que compõem o Ideb, assim como o CAQ, isoladamente, não podem ser consideradas como critérios de qualidade. Esses índices de medidas não levam em conta questões relativas às condições efetivas de ensino-aprendizagem, permeadas, numa relação dialética, pelas condições dos sujeitos, da comunidade escolar local e das conjunturas municipal, estadual e nacional.

Desse modo, defendemos que EB de boa qualidade é aquela que possibilita a formação crítica e reflexiva do estudante para que este se torne um cidadão emancipado e protagonista na construção de uma sociedade mais justa e democrática, sem desconsiderar os contextos escolares tanto internos, que passam por uma concepção de acolhimento dos alunos, de organização pedagógica e administrativa, entre outros, quanto externos, tais como a relação com a comunidade, as diferenças no território, os fatores econômicos e culturais etc. Assumimos que a democratização da sociedade é premissa básica da escola pública que deve promover a inclusão, garantindo o direito à EB de boa qualidade. Ou seja, a garantia de acesso e permanência deve incluir, em seu escopo, o objetivo maior de prover e assegurar as condições para que todos os estudantes se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, desenvolvam-se cognitivamente, afetivamente, moral e socialmente. A educação de boa qualidade, em síntese, deve ser

capaz de integrar um currículo de formação cultural e científica à diversidade sociocultural, considerando que o processo de ensino está intimamente relacionado às condições sociais, culturais e materiais da vida dos alunos (LIBÂNEO, 2020).

Dessa forma, nossa compreensão de qualidade se opõe à perspectiva economicista de educação, referendada por organismos multilaterais, cujos fins resumem-se à preparação para o mercado de trabalho, desconsiderando, no processo educativo, o desenvolvimento humano, a autonomia do sujeito e a formação de um cidadão crítico e reflexivo:

[...] nos anos 90, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, acentua-se a defesa da qualidade de educação na perspectiva economicista e passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação. Com o concurso de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Unesco [...] consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional ‘para todos’, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa (LIBÂNEO, 2018, p. 52).

Testes padronizados para aferição de qualidade da educação, currículos construídos com base em competências e habilidades, formação inicial aligeirada de professores e a total destituição da autonomia das escolas e dos docentes inserem-se no âmbito das ideias economicistas neoliberais da educação, visando à implementação, segundo Libâneo (2018, p. 54), de “uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como

força de trabalho”, deixando, ainda, de lado elementos didático-pedagógicos da qualidade de ensino. No intuito de formar trabalhadores que atendam às necessidades imediatas da economia, os objetivos da escola são definidos a partir de necessidades estratégicas de mão de obra (FREITAS, 2011).

Uma EB pública de boa qualidade precisa garantir: **acesso à escola**, disponibilizando vagas suficientes para todas as etapas e modalidades; **permanência do aluno na escola**, assegurando transporte, alimentação, uniformes e materiais escolares e intervenções/medidas pedagógicas no sentido de diminuir a repetência e consequente evasão; e, ainda, **condições básicas que possibilitem a formação emancipadora e crítica dos alunos**, das quais destacamos: um currículo fundamentado em conhecimentos produzidos historicamente, valorizados socialmente, em diálogo com a cultura local; infraestrutura da escola; professores com formação inicial e contínua adequadas que lhes confira estatuto profissional, com a autonomia que a docência impõe; valorização do trabalho docente e dos demais trabalhadores da escola. Soma-se a isso a efetivação da gestão democrática na escola, a qual, entre outros aspectos, permite a construção de projetos político-pedagógicos próprios, que levam em conta as realidades socioeconômico-culturais dos educandos, as relações entre a escola e a comunidade local e a mais ampla.

Tais aspectos não se evidenciam no atual atendimento educacional da população brasileira, tal como constatado por Saviani:

O resultado observado empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país, visível

na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (SAVIANI, 2018, p. 25).

Essa precarização denunciada por Saviani (2018) pode ser percebida na EB pública no estado de São Paulo? Tem impactos na efetivação do direito à educação de boa qualidade? Sobre esses aspectos discutiremos a seguir.

Escola pública paulista e o direito à educação de boa qualidade

Neste item, abordamos algumas das condições que consideramos importantes para o alcance de uma educação de boa qualidade, que efetive o direito à educação: garantia de acesso e permanência, condições de infraestrutura escolar e autonomia dos docentes e da gestão da escola.

O acesso e a permanência na escola pública paulista

Beisiegel (2006) defende a ideia, com a qual concordamos, de que pensar em qualidade exige pensar na quantidade de pessoas que têm acesso a uma educação de qualidade. Ou seja, ter boa educação para poucas pessoas não basta. Para ele, um primeiro aspecto da qualidade é a democratização do acesso à escola pública, o que só é possível quando o número de vagas atende a toda a população. Mas, alerta-nos o autor, não basta as pessoas se matricularem na escola, é preciso que

sejam garantidas condições para sua permanência nela e para a conclusão da escolaridade básica.

A taxa de analfabetismo de uma determinada região é definida como a “porcentagem da população de 15 anos ou mais que não sabe ler nem escrever” (SÃO PAULO, 2020a, p. 15). Nesse sentido, relaciona-se às questões de acesso e permanência, visto que se depreende que essa taxa reflete a porcentagem de pessoas que não puderam frequentar a escola, ou que, mesmo frequentando, não lograram sucesso, em oposição à ideia de democratização de educação acima referida. No estado de São Paulo, segundo dados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SÃO PAULO, 2020a), em 2019, havia 983 mil pessoas analfabetas, o que significa uma taxa de analfabetismo de 2,1%. Assim, o estado não garantiu o direito à educação a cerca de um milhão de pessoas, dentre as quais, 3,8 mil em idade de educação obrigatória, entre 15 e 17 anos.

Nos resumos técnicos do estado de São Paulo (INEP, 2020, 2021), referentes a 2019 e 2020, não se encontra o termo “analfabetismo”, ou seja, não há dados sobre quantidade de vagas necessárias para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EF. De acordo com dados do INEP (2020), em 2019, contabilizaram-se 174 mil matrículas na EJA do EF nas redes públicas, o que representou uma queda de 7,4% em relação a 2018; em 2020 foram registradas 166 mil matrículas, frente a quase um milhão de analfabetos. Essa desproporção entre as vagas disponibilizadas e a taxa de analfabetismo evidencia a ausência de políticas públicas que priorizem o combate a esse problema.

Ainda em relação à garantia de acesso e permanência, o indicador de escolaridade – nível de ensino mais elevado alcançado pela pessoa – da população paulista acentua o descaso acima destacado com a EJA. A porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais (31 milhões) que concluíram o Ensino Médio (EM) correspondeu a 58,2% dessa população em 2019 (SÃO PAULO, 2020a). Ou seja, aproximadamente 41,8% das pessoas com mais de 25 anos de idade não concluíram o EM e, destas, 29% (9 milhões) sequer completaram o EF. Cerca de 13 milhões de pessoas residentes no estado de São Paulo não obtiveram êxito em seus estudos na EB.

Embora a taxa de analfabetismo esteja lentamente diminuindo ao longo dos anos e o nível de escolarização esteja aumentando (SÃO PAULO, 2020a), os dados ainda revelam um quadro alarmante. Tal fato indica que as políticas educacionais inclusivas, até o momento, têm sido malsucedidas. A ampliação de vagas para a EJA e o incentivo à sua frequência se colocam como possibilidades reparadoras, como políticas públicas necessárias no caminho da mitigação desses graves problemas sociais.

Segundo dados do INEP (2021), em 2020, o total de matrículas na EB, no estado de São Paulo, foi de 9.958.883, com a seguinte distribuição: 39,50% na rede municipal, 36,50% na rede estadual, 23,8% na rede privada, das quais 19,3% em instituições privadas conveniadas, adiante abordadas, e 0,2% na federal.

Com relação à Educação Infantil (EI), de acordo com as projeções do IBGE (2018a)⁷, o estado de São

⁷ As projeções do IBGE por faixa etária não correspondem às atuais faixas etárias escolares. Optamos por usar a média aritmética por ano

Paulo contava com uma população de cerca de 2,4 milhões de crianças com menos de quatro anos, ou seja, na faixa etária para frequentar as creches. Desse total, apenas 49%, isto é, 1.131.640 crianças, estavam matriculadas em creches, sendo que 51,4% nas redes municipais e 48,5% em escolas privadas conveniadas e não conveniadas, porcentagem esta que vem crescendo ao longo dos anos, conforme o INEP (2021). Inferimos que isso se deva à baixa oferta de vagas públicas. No tocante à pré-escola, a população de crianças entre 4 e 5 anos de idade totalizava, aproximadamente, 1,2 milhões (IBGE, 2018a), das quais, conforme o INEP (2021), 95,4% (1.134.392) estavam matriculadas, sendo 79,5% em escolas municipais.

Conforme os dados (INEP, 2021), a faixa etária de 6 a 14 anos, que compreendia cerca de 5,4 milhões (IBGE, 2018a), teve seu atendimento no EF bem próximo à universalização, ou seja, aproximadamente 5,4 milhões de crianças estavam matriculadas no EF em 2020 (INEP, 2021). Porém, com relação à frequência na idade adequada à série/ano apresentam-se distorções. Nos Anos Iniciais do EF, em 2020, aponta-se uma taxa de distorção de 3,7% nas escolas estaduais, 4,4% nas municipais e 1,3% nas privadas. Já nos Anos Finais, essa taxa de distorção é de 11,8% nas estaduais, 14,2% nas municipais e 3,4% nas privadas (INEP, 2021), taxas que se revelam altas nas escolas públicas em comparação com as privadas.

Sobre o EM, de acordo com o INEP (2021), destacamos a forte redução nas matrículas entre o ano de

de idade para fazer as adaptações, podendo acrescer imprecisão aos dados, sem, no entanto, comprometer as análises.

2016 e de 2020, correspondendo a uma queda de 18,7%, embora na rede privada tenha havido um incremento de cerca de 2%. A taxa de distorção entre idade e série no primeiro ano do EM, a mais alta dessa etapa, foi de 16,8% nas escolas públicas; nas privadas foi de 4,5%. As diferenças quantitativas entre escolas públicas e privadas apontam para a relação entre nível socioeconômico e sucesso escolar – conclusão das etapas da EB em idade adequada – ainda que haja outros intervenientes, conforme explicita pesquisa abordada a seguir.

Em pesquisa recente realizada em escolas estaduais da capital paulista, Miranda e Gonçalves (2021) concluíram que uma parcela dos jovens prioriza o trabalho em detrimento da formação escolar, especialmente os das classes menos favorecidas, levando-os à evasão e ao abandono, sendo esse o motivo mais alegado para essas ocorrências. Outros aspectos de diversas ordens também foram identificados, tais como: reprovações, falta de tempo para dedicar-se aos estudos, dificuldades no relacionamento com colegas, questões familiares etc. A política anunciada pelo estado de São Paulo para combater a reprovação e o abandono no EM foi a adoção do “novo” EM, que altera substancialmente o currículo dessa etapa.

As políticas de alteração curricular vão ao encontro do conceito de qualidade na perspectiva das atuais políticas educacionais. O Ideb, um dos indicadores dessa qualidade, como já abordamos, tem o Saeb, em nível nacional, como principal instrumento de “medida” de competências e habilidades, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular da EB (BRASIL, 2017). No estado de São Paulo, um dos pioneiros no país em ava-

liações externas em massa, tem-se o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996. A taxa de rendimento dos alunos, um dos Indicadores Educacionais do INEP que também compõe o Ideb e que diz respeito aos índices de reprovação e de abandono dos alunos no EF e no EM, ajuda-nos a discutir sobre algumas questões relativas à permanência.

Conforme o INEP (2022), houve um alto índice de aprovação em 2020: 99,5% nos Anos Iniciais do EF; 99,0% nos Anos Finais do EF; e 97,5% no EM. A taxa de abandono, em todas as etapas, foi de 0,2% em 2020, ano em que a pandemia de covid-19 teve efeitos devastadores, com alto índice de mortalidade, sobrecarga dos sistemas de saúde e fechamento da quase totalidade das escolas públicas de São Paulo. Em consequência, as escolas adotaram estratégias não presenciais de ensino nesse período. Provavelmente, tivemos índices de abandono mais altos em 2020, principalmente por falta de provimento pelo estado de recursos tecnológicos e pedagógicos para as escolas públicas, professores e alunos.

Em relação à rede privada, nesse período, houve grandes perdas de alunos, pelas dificuldades financeiras acarretadas pela pandemia e consequente migração dos alunos para as redes públicas. Como não houve abandono na rede privada (INEP, 2021), esses dados revelam e acentuam a desigualdade social e, mais uma vez, reforçam que a falta de recursos impossibilita o acesso à educação. As aprovações, nesse ano, especialmente, não refletem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a que os estudantes foram submetidos,

mas decorrem de medidas legais (BRASIL, 2020) tomadas pelas instâncias municipais e estaduais para aprovação compulsória dos alunos, uma vez que teria havido falta de condições para a efetivação de um ensino à distância ao qual todos – professores e alunos – pudessem ter acesso.

Observou-se, a partir das análises dos dados, a clara presença de princípios neoliberais nas políticas educacionais de acesso e permanência à EB do estado de São Paulo, das quais destacaremos dois exemplos emblemáticos: as escolas conveniadas e o “Novo Ensino Médio”.

Para suprir a falta de vagas na EI, o poder público celebra convênios com escolas privadas, as chamadas escolas conveniadas, que se constituem como um meio “econômico” para resolver o problema de falta de vagas. As escolas privadas abarcam cerca de 34,5% das matrículas na EI, totalizando 50% nas creches (INEP, 2021). De acordo com Nascimento e Silva (2015) e Arelaro (2008), os custos de manutenção de uma escola pública são muito superiores aos efetivados pelo erário público às escolas conveniadas, especialmente no que se refere aos salários dos profissionais da educação envolvidos, constituindo uma forma de barateamento da educação e precarização da docência.

As mudanças propostas no currículo do EM, que ganhou o adjetivo “novo”, vieram acompanhadas da retórica do atendimento aos anseios dos jovens, por supostamente possibilitar a escolha de percursos formativos variados, de acordo com seus interesses e preferências, na expectativa de minimizar a evasão e

o abandono nessa etapa final da EB. Porém, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas estaduais paulistas, segundo a Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022), apresenta opções limitadas de itinerários, uma vez que as escolas formam turmas com números mínimos de matrículas estipulados pelo estado, objetivando a economia de recursos. A pesquisa também constatou falta de professores, nos limitados itinerários oferecidos, atribuída à histórica precarização da profissão docente e à fragmentação do currículo, que dificulta a formação de blocos de aulas em uma mesma escola. Além disso, a expansão da carga horária escolar, constante da reforma do EM, exigiria grandes investimentos em infraestrutura, gastos não previstos na legislação, daí essa expansão estar se realizando via ensino à distância, comprometendo mais a sua qualidade. De acordo com os estudos realizados pelo Repu (2022), o NEM aprofunda desigualdades, visto que os estudantes mais pobres, que geralmente frequentam o EM no período noturno, são o grupo mais vulnerável em relação aos três itens críticos acima citados. Essas constatações corroboram que:

[...] por trás do discurso neoliberal de escolha individual, liberdade, flexibilidade, criatividade, heterogeneidade e pluralidade – palavras que afloram a todo o momento no texto da BNCC –, surge a preocupação em torno de um alinhamento com as políticas internacionais de avaliação do desempenho estudantil, pautadas via de regra nas disciplinas de português e matemática, e a possibilidade de uma reestruturação da escola que não demande investimento financeiro público (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 17).

Tal discurso está especialmente alinhado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e às instituições de interesses privatistas, a exemplo de Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann. Organizações sociais e organismos multilaterais produzem, disseminam e financiam as políticas educacionais de países em desenvolvimento (MUELLER; CECHINEL, 2020), concebendo a educação como mercadoria e as escolas como empresas, a exemplo do Movimento pela Base, Educação Já ou Todos pela Educação, efetivando a exclusão da escola dentro da própria escola, ao propor um currículo esvaziado de conhecimentos.

Condições básicas de infraestrutura das escolas públicas

O acesso e a permanência dos estudantes na escola se constituem em duas das condições necessárias para uma boa qualidade de ensino, porém não suficientes, uma vez que sozinhas não garantem a formação crítica e emancipadora dos educandos. É certo que os indícios de vinculação das políticas paulistas de educação pública a interesses privados e privatistas não culminam nesse tipo de formação.

Nesse sentido, como já citamos, no âmbito das políticas neoliberais da educação, “mede-se” a qualidade apenas por números, escamoteando parte da realidade. O CAQ, um dos indicadores de qualidade usado nessas medições, define parâmetros de gastos com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Entre estes, incluem-se gastos com pessoal docente e demais trabalhadores da educação, com a infraestrutura da escola, com alimentação e com transporte escolar (SOUZA; AL-

VES; MORAES, 2021). Focalizamos, neste item, as questões relativas à infraestrutura das escolas públicas do estado de SP, importante condição para a qualidade da educação (ALVES; XAVIER; PAULA, 2019).

No tocante ao atendimento à Educação Infantil, “em 2020, 18.190 escolas ofertavam EI no estado de São Paulo, sendo que 12.626 (69,4%) ofertavam pré-escola e 14.305 (78,6%) ofertavam creche” (INEP, 2021, p. 54). Na Tabela 1, apresentamos os dados acerca dos recursos de infraestrutura dessa etapa da EB.

Tabela 1 – Recursos relacionados à tecnologia e à infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Infantil – São Paulo – 2020

Recurso	Federal (n=2)	Estadual (n=46)	Municipal (n=8947)	Privada (n=9125)
Internet	100,0%	80,4%	94,8%	97,8%
Internet banda larga	100,0%	60,9%	74,8%	72,3%
Internet para uso administrativo	100,0%	78,3%	93,7%	96,7%
Biblioteca	100,0%	23,9%	28,3%	38,2%
Brinquedo para a EI	100,0%	67,4%	86,1%	78,8%
Jogos educativos	100,0%	67,4%	82,6%	75,3%
Materiais para atividades artísticas	100,0%	60,9%	62,9%	65,1%
Banheiro para EI	100,0%	43,5%	62,7%	67,0%
Algum recurso para acessibilidade	50,0%	15,2%	43,1%	33,2%
Área verde	0%	6,5%	17,2%	14,3%
Parque infantil	50,0%	37,0%	66,0%	75,4%
Pátio (coberto e descoberto)	100,0%	54,3%	77,8%	75,6%

Fonte: INEP (2021, p. 55) com adaptações das autoras.

Nota-se, na Tabela 1, pela ordem dos recursos e porcentagens, a ênfase dada às Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC), que se desdobram em três itens – internet, internet banda larga, internet para uso administrativo – diferentemente dos demais, e apresentam percentuais altos. Ao focalizarmos apenas as instituições municipais e privadas, que atendem quase a totalidade dessas crianças, percebemos que os itens com maior defasagem são as áreas verdes, as bibliotecas e os recursos de acessibilidade.

Ainda do ponto de vista da infraestrutura, tomando-se o Indicador Educacional “Média de Alunos por Turma”, nota-se a superlotação nas turmas da EI pública, cuja média no estado de São Paulo é de 15,2 alunos por turma na creche e de 23,1 na pré-escola. É uma grande diferença se tomarmos as médias no Brasil, que são, respectivamente, de 13,7 e 17,7 (INEP, 2022). Os dados indicam que as turmas das redes públicas do estado de São Paulo estão entre 11 e 30% acima da média no Brasil em número de alunos por turma, reafirmando a escassez de vagas na EI.

Com relação ao EF, “em 2020, foi ofertado em um total de 15.207 escolas. Dessas, 11.562 ofertavam os anos iniciais e 8.855 ofertavam os anos finais do ensino fundamental” (INEP, 2021, p. 56). Já no EM, “tem-se que foi ofertado por um total de 6.508 escolas em 2020 [...]. Na rede pública, a queda foi de 0,6%, saindo de 4.119, em 2016, para 4.096 escolas, em 2020. Já na rede privada, o aumento foi de 1,5%” (INEP, 2021, p. 59). Esse fenômeno aliado ao da evasão de alunos do EM da escola pública, que pontuamos anteriormente, são indicadores do aprofundamento da desigualdade neste estado.

No que concerne aos recursos das escolas que atendem ao EF e ao EM, apenas os tecnológicos são con-

siderados: os cinco primeiros itens relacionados pelo INEP (2021) referem-se explicitamente à internet, seguidos por lousa digital, projetor de multimídia, computadores para uso dos alunos e o último se refere a *tablets* para alunos. Não há nenhuma referência a bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de Ciências, Física ou Química, nem de Artes, assim como nenhum dado se refere à estrutura básica do prédio ou aos espaços para lazer e convivência.

É certo que os recursos da internet podem trazer benefícios para a educação escolar e se fizeram necessários durante a pandemia, porém a sua priorização se dá em detrimento de investimentos em condições básicas de infraestrutura necessárias à boa qualidade da EB. Tais como condições de transporte escolar, merenda de boa qualidade nutricional, higiene, estrutura física, equipamentos, cuidados sanitários, material didático, entre outros. Esses foram alguns dos itens observados, em novembro de 2021, pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) que identificou, em 346 escolas municipais (nos mais diversos municípios) e em 140 estaduais, as seguintes irregularidades: inadequação e insegurança nos transportes escolares; alimentos vencidos e indevidamente estocados; banheiros sem água, papel higiênico, sabonete etc.; infiltrações, mofo, rachaduras, telhas quebradas e forros caindo em salas e refeitórios e caixas-d'água sujas (SÃO PAULO, 2022).

Os itens arrolados pelo TCESP estão ausentes dos recursos necessários à escola, desconsiderando-os como exigências para o bem-estar, a higiene e saúde, porém, valorizam-se os que se referem à internet (INEP, 2021). A ênfase em recursos relacionados às TDIC se ex-

plica por viabilizar pacotes instrucionais, vendidos por privatistas da educação que direcionam o trabalho da escola, desqualificando-a para definir seus objetivos, seu tempo etc. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019). Daí, podemos afirmar que as escolas precisam ser ouvidas no que se refere, também, às suas necessidades de recursos.

Gestão escolar e trabalho docente: questão de autonomia

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a gestão da escola pública deve ser democrática. Sobre esse aspecto, no INEP (2021) encontramos informações sobre a forma de acesso ao cargo – indicação, concurso, processo eleitoral e outros – e no INEP (2022) apresenta-se o Indicador Educacional “Complexidade da Gestão da Escola” que inclui número de matrículas, de etapas, modalidades e turnos. Na perspectiva de boa qualidade de educação que defendemos, a gestão escolar é democrática e assume o administrativo com finalidades pedagógicas. Assim, entendemos que a complexidade da gestão da escola aborda aspectos como localização, violência, especialmente a que envolve questões de tráfico e uso de drogas, gravidez precoce, abusos a crianças e adolescentes, entre outros, que são administrados e assumidos pedagogicamente no projeto coletivo da escola. Os dados não permitem, mesmo quando se referem às formas de acesso de diretor, depreender sobre democratização da escola no sentido da necessária autonomia para construir seus projetos, eleger suas prioridades, suas necessidades na infraestrutura etc. A

ausência de elementos sobre a gestão democrática da escola busca invisibilizá-la e substituí-la por uma gestão de resultados, conforme constataram os autores:

A política educacional adotada pelos governos paulistas entre 1995 e 2018 para a rede de ensino, ao mesmo tempo que conclamou a melhoria da qualidade do ensino, não priorizou a participação da comunidade escolar na elaboração de estratégias para essas pretensas melhorias. Ao contrário: o que se verifica é a pouca importância atribuída à gestão democrática da escola e da rede pública, revelando o caráter autoritário das “inovações” da política de gestão para resultados. Tudo isso apresentado num verdadeiro mosaico envolvendo narrativas, ações, programas e projetos (JACOMINI; PERRELA; ALENCAR; STOCO, 2022, p. 131).

Essa política tem se mantido atualmente e se expressou mais claramente em 2020, no contexto da pandemia. O estado de São Paulo implementou o Centro de Mídias (CMSP/SEDUC/SP), instituído pelo Decreto 64.982, de 15 de maio de 2020, para as escolas públicas estaduais (SÃO PAULO, 2020b), com o objetivo de “formar”, de modo homogêneo, os profissionais do magistério:

O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI (SÃO PAULO, 2020b).

No que tange à formação inicial de professores das escolas públicas do estado, abordamos o Indicador

Educacional “Adequação da Formação Docente” (INEP, 2022). As taxas de docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam nas escolas públicas paulistas se distribuem da seguinte forma: 77,4% da EI; 87,1% nos Anos Iniciais do EF; 74,5% nos Anos Finais do EF; e 66,2% no EM. Quando olhamos as totalizações, incluindo as escolas privadas, essas taxas diminuem em cerca de 3%, exceto no EM, que é 0,3% maior.

Ao compararmos esses dados com os do documento *Resumo Técnico do Estado de São Paulo Censo da Educação Básica 2020* (INEP, 2021), que incluem escolas privadas, percebemos certa diversificação entre as disciplinas. Nos Anos Finais do EF, a adequação da formação é maior que 90,0% em: Educação Física, 95,5%; Ciências, 91,0% e Artes, 90,6%. No entanto, constatamos índices menores nas disciplinas de Língua Portuguesa, com 88,5%; História, 77,6%; Geografia, 68,9% e Matemática, com 61,6%. Já em Língua Estrangeira, o índice é apenas de 4,4%. Esses dados evidenciam fragilização na atuação docente, visto que se constata professores lecionando disciplinas para as quais não possuem formação inicial. Explicita-se, assim, descaso com os conhecimentos necessários à profissão, o que prejudica a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos autônomos para responder às demandas do ensino.

O Indicador Educacional “Esforço Docente” também reflete formas de depauperação da docência, visto que a maioria dos professores da escola pública de São Paulo que leciona nos Anos Finais do EF e no EM aten-

dia, em 2020, entre 50 e 400 alunos em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Um esforço considerado de nível 4, em que as piores condições seriam o grau 6 (INEP, 2022).

A precarização da docência se exacerbou durante a pandemia de covid-19, trazendo novas configurações para pensarmos o esforço docente. O fechamento das escolas, por conta do isolamento social imposto pelo contexto pandêmico, exigiu novas rotinas de trabalho aos profissionais da educação muito diferentes das práticas presenciais, sobretudo dos professores, dos quais foram exigidas, além do manejo de tecnologias relacionadas ao ensino remoto, práticas tais como: disponibilizar materiais impressos e na internet (vídeo, *podcast*, publicações em redes sociais, plataformas virtuais e aplicativos para celular), gravar aulas ou transmiti-las ao vivo de modo síncrono pela internet, realizar avaliação remotamente, atender virtual ou presencialmente e dar suporte aos alunos, pais e responsáveis, elaborar planos de estudo dirigido, entre outras atividades. Isso demandou a reorganização das práticas pedagógicas, do tempo das aulas e do espaço de trabalho.

A pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO) evidenciou que o trabalho docente nas escolas públicas brasileiras foi ampliado e intensificado durante a pandemia de covid-19, pois exigiu do professor novos saberes, novas habilidades e novas rotinas. A necessidade de utilização de meios tecnológicos com os quais os docentes tinham pouca familiaridade acrescentou dificuldades à realização de seu trabalho. Ainda maiores são as dificuldades

quando os docentes não receberam nenhum tipo de formação para o uso de ferramentas tecnológicas para desenvolverem as atividades remotas (GESTRADO, 2020).

No estado de São Paulo, o Centro de Mídias disponibilizou conteúdos de aulas e tutoriais para uso das tecnologias para a rede estadual e também para as municipais de ensino. Ainda que para o uso de TDIC se necessite apenas de instrumentalização, a nova relação estabelecida pelo ensino à distância não é suprida com essa concepção de formação contínua, que reitera a visão de professor como mero executor e não assegura a formação necessária para a forma de trabalho imposta pela covid-19.

Em relação à infraestrutura, ainda que as redes municipais tenham sido as mais afetadas, pois geralmente contam com menos recursos do que os estados (GESTRADO, 2020), a rede estadual paulista, que dispõe de recursos financeiros para compra de equipamentos, mobiliários, planos de internet e outros materiais necessários ao desenvolvimento de atividades pedagógicas no formato de ensino remoto e/ou híbrido, teve atraso no envio dos recursos. Só depois de 14 meses do início da pandemia, os professores das escolas públicas estaduais paulistas começaram a receber recursos para compra de *notebooks* e *chips* de celulares com pacotes de dados, sendo estes últimos também entregues a alunos carentes (SÃO PAULO, 2020b). Em consequência, muitos docentes precisaram utilizar recursos próprios para viabilizar a nova forma de interação com os alunos, em suas residências nem sempre adequadas para a realização de seu trabalho.

Apesar do patente aumento do trabalho dos professores, a Lei Complementar 191/22 (BRASIL, 2022), de autoria do deputado Guilherme Derrite (PP-SP), desconsiderou o tempo de serviço dos professores da rede pública durante a pandemia. A lei, sancionada por Jair Bolsonaro, determina que o tempo de trabalho dos professores entre março de 2020 e dezembro de 2021 não seja contabilizado para usufruto de direitos como licença-prêmio, anuênios, quinquênios e outros. A Lei Federal 173/2020 (BRASIL, 2020a), que congelou qualquer bônus dos servidores públicos por 18 meses, alegando ser necessário direcionar recursos para socorrer estados e municípios nos gastos com a pandemia, desconsidera as novas demandas adicionadas ao trabalho docente com a implantação do ensino emergencial remoto.

Ainda no sentido de examinar aspectos da precarização da docência, tomamos o Indicador Educacional “Regularidade do Corpo Docente”, que “tem por objetivo avaliar a permanência do corpo docente nas escolas de EB a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2015 a 2019)” (INEP, 2022, s/p). De acordo com as informações referentes a 2020, apenas 5,5% dos professores apresentaram índice alto de regularidade nas escolas públicas paulistas, e 8,8%, índice baixo. Ou seja, a maioria tem regularidade média, permanece menos de 5 anos na mesma escola, dificultando o vínculo dos professores com a escola e a comunidade.

Com relação ao Indicador Educacional “Remuneração Média dos Docentes”, o sítio do INEP apresenta dados até 2018. Nesse ano, a remuneração média de um

professor de escola pública no estado de São Paulo, com 40 horas semanais de trabalho, era R\$ 4.690,65, pouco superior à média brasileira de R\$ 4.585,53, e inferior a seis unidades da federação. Esses dados permitem-nos, também, inferir a desvalorização social da docência no estado mais rico da federação e constatar uma política sistemática de precarização da docência.

A precarização da profissão docente e a inviabilização da gestão democrática buscam corroer a autonomia que se apresenta como entrave às políticas neoliberais.

Considerações finais

A qualidade da EB do estado de São Paulo, na perspectiva economicista, ressalta os números positivos quanto ao acesso e à diminuição da taxa de reprovação. Mas na análise dos dados quantitativos sobre matrículas em 2020, constatamos grandes desafios em relação ao acesso à EJA, à creche e ao EM, nos quais o número de matrículas é inferior à população residente em São Paulo que poderia frequentar tais etapas/modalidades. A contração de matrículas no EM e as altas taxas de evasão são combatidas com a falsa expectativa de o aluno poder escolher seu itinerário, ocultando a opção política do estado por baixos investimentos na educação. Consequentemente, as condições de trabalho do docente estão cada vez mais precarizadas, o que se intensificou no período pandêmico.

O agravamento do quadro revelado se dá pela constatação de deficiências na infraestrutura dos prédios escolares, também exacerbada com a pandemia de

covid-19. Em detrimento das medidas de melhoria de funcionamento da instituição escolar, privilegiam-se investimentos em recursos tecnológicos de informação e comunicação, que possibilitam a aquisição de pacotes instrucionais (gestão, formação de professores, plataformas de ensino remoto etc.) produzidos por privatistas da educação que, ainda que necessários no período de isolamento, não conseguiram suprir tais insuficiências. Soma-se a isso a inviabilização da gestão democrática, dificultando a construção de projetos próprios que levem em conta os professores, os alunos, a comunidade, as necessidades específicas de cada escola, correndo a autonomia das escolas.

Assim, os caminhos das políticas públicas educacionais, advindas do entendimento de educação como mercadoria, têm solapado sistematicamente o direito à educação. Prevalece, no estado de São Paulo, uma perspectiva economicista de educação fundamentada em concepções neoliberais que buscam atender a finalidades do capital, na contramão da democratização dos conhecimentos e consequente emancipação do estudante, função social maior da escola básica pública.

Referências

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

ARELARO, L. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In*:

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 53-66.

BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece

normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Complementar nº 191, 8 de março de 2022. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp191.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à Esquerda*: jornal socialista e independente, [s. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org.) *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011. p. 72-90.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO/UFGM). *Trabalho docente em tempos de pandemia na Educação Básica Pública*: relatório técnico. Belo Horizonte: GESTRADO, [2020]. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeções da população*. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018*. Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2018/estimativa_dou_2018_20181019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Indicadores educacionais*. Brasília, DF, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo téc-*

nico do estado de São Paulo: censo da educação básica estadual 2020. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico do estado de São Paulo*: censo da educação básica estadual 2019. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

JACOMINI, M. A.; PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F.; STO-CO, S. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SILVA, V. B.; SANTOS, V. M.; OLIVEIRA, Z. V. (org.). *A escola pública em crise*: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 47-67.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, N. A.; GONÇALVES, C. P. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no ensino médio da rede estadual paulista. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 12, p. e021001, 2021. DOI: 10.22294/educperppgeufv.v12i00.8914. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8914>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. e48/1-22, 2020. DOI: 10.5902/1984644435680. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/35680>. Acesso em: 12 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. P. S.; SILVA, C. N. O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 1-13, 2015. Dispo-

nível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67575/38749>. Acesso em: 12 jun. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 11 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Escolaridade e escolarização*: Pnad Contínua – 2019. São Paulo: FDE, 2020a. Disponível em: <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 64.982*, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html#:~:text=Decreta%3A,educacionais%20e%20oportunidades%20de%20aprendizado>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. *Questionário- gestão de enfrentamento do COVID-19*: Relatório de Atividades de Fiscalização. mar. 2022. Disponível em: <https://painel.tce.sp.gov.br/arqui->

vos/questionario/consolidados/consolidados/IVFO-2021-RelatorioConsolidado.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). *Escola pública*: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23-32.

SOUZA, M. L.; ALVES, F. A.; MORAES, G. H. (org.). *Custo Aluno Qualidade (CAQ)*: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

5 A ESCOLA PÚBLICA E A AGENDA NEOLIBERAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: PROFESSORES, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap5>

ALDA ROBERTA TORRES

Alda Roberta Torres - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Paulo. Pesquisadora dos campos de Educação Superior, Política Educacional, Formação de Professores e Didática. Pedagoga (FAFICA - Caruaru-PE); Especialista em Psicopedagogia (UNICAP - Recife-PE); Mestra em Educação (UFPE); Doutora em Educação (FE USP); membro do grupo de pesquisa GEPEFE (FE USP).
aldaroberta@ifsp.edu.com.br

AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Câmpus São Paulo. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFSP. Pesquisadora dos campos de Formação de Professores, Didática e Ensino de Ciências. Pedagoga (FEUSP); Mestre em Educação (FEUSP); Doutora em Educação (FEUSP); Estágio de Pós-doutoramento em Educação (FE USP). Membro do grupo de pesquisa GEPEFE (FEUSP).
amandamarques@ifsp.edu.br

CRISTINA CINTO DE ARAÚJO PEDROSO

Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP (1991), com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2001) e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Araraquara/SP (2006). Docente na Universidade de São Paulo (USP-RP), nos cursos de Pedagogia e de licenciatura em Ciências Biológicas e Música e no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, didática, educação especial e educação inclusiva. Membro do grupo de pesquisa GEPEFE (FEUSP).
Email: cpedroso@ffclrp.usp.br

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

Pedagoga; Mestre em Educação (FE-USP); Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas (FLACSO); Doutora em Educação (com co-tutela na Universidade do Minho - Portugal); Pós-Doutoramento em Educação (Universidade Católica Portuguesa - Lisboa) e Estágio no CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes - Université de Nantes-França); Professora apo-

sentada da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Pesquisadora e ativista pelo Direito à Educação, Educação Integral, Territórios Educativos, Políticas Públicas Integradas de Proteção às Infâncias e Pesquisas com Crianças; Participante dos Grupos de Pesquisa: i) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE) FE-USP e ii) Grupo de Pesquisa: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interações (FE-UFRGS); Membro da REDHUMANI (Rede de instituições educativas socialmente justas e aldeias, campos e territórios que educam).

E-mail: neide.ogomes@gmail.com

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Doutorado em Ciências: Psicologia (USP); Mestrado em Educação (UFPR); Graduação em Pedagogia (UNIOESTE). Atualmente é professora associada da USP/ FFCLRP/ DEDIC. Atua no Ensino de Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo- GEPEFOR/ FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ, desde 2012 e membro do GEPEFE/FE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores. ORCID: 0000-0002-9990-6640 e-mail: noerivas@ffclrp.usp.br

Introdução



atual modelo escolar e educativo que tende a se impor no mundo globalizado está “fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão económica, [...] cujas instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, 2004, p. 4). Nesse contexto, o homem flexível e o trabalhador autônomo constituem as referências do novo ideal pedagógico. Esses pressupostos do neoliberalismo, perpassados por discursos em uma *bricolagem* inovadora ou reforma incessante, reverberam nas instituições escolares, em uma lógica que traz o germe da destruição de vínculos sociais, educativos e culturais.

A educação, na lógica neoliberal, visa à formação do trabalhador que saiba “utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil” (LAVAL, 2004, p. 42). Portanto, os conceitos de “formação” e “aprendizado ao longo de toda a vida” (*life long learning*), largamente utilizados pelos organismos internacionais, principalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tomam corpo nos

processos formativos, afetando o trabalho docente na medida em que o conhecimento sistematizado e histórico, “*sofia* (saber decorrente da experiência de vida) e *episteme* (decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos)” (SAVIANI, 2020, p. 17), é considerado supérfluo em contraposição à pedagogia das competências (conteúdos úteis e relacionados à personalidade empregável), representando, segundo Laval (2004, p. 63), “sério risco de desintelectualização e desformalização do processo de aprendizagem”.

Evidencia-se, assim, que as reformas neoliberais apresentam especificidades contextuais, cujo processo nacional de elaboração de políticas configura-se com múltiplas influências e interdependências (BALL, 1994), com repercussões no plano de valores e subjetividades dos professores (FERREIRA, 2009).

Diante da problemática exposta, este ensaio tem por objetivo apresentar alguns dados e discutir a condição da docência no contexto da Rede Estadual de Educação de São Paulo, com destaque para a carreira docente, a formação contínua e algumas formas de resistência. O texto foi produzido recorrendo-se a fontes bibliográficas que traduzem uma concepção crítica e emancipatória de educação escolar e defendem a escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada como direito da classe trabalhadora, possibilitando a crianças, jovens e adultos o acesso ao conhecimento sistematizado em articulação à produção de leituras críticas da *práxis* social. Recorreu-se, ainda, a dados qualitativos e quantitativos sobre a rede estadual, acessados via sítio eletrônico da Secretaria Esta-

dual de Educação de São Paulo (SEE-SP), de sindicatos e associações.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o esforço empreendido vai no sentido de tomar a prática social como ponto de partida e de chegada, ou seja, proceder-se à análise da realidade com vistas a desvelar o fenômeno em sua essência, para além de sua aparência imediata (KOSIK, 1976; NETTO, 2011). Apoiando-nos na materialidade do fenômeno que buscamos analisar, dialogamos com dados da realidade (o concreto) e empreendemos um esforço analítico, mediado por processos de abstração, intencionando aproximarmos da totalidade do fenômeno – o concreto pensado, entendido como síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente em coisa concreta” (MARX, 2008, p. 259).

Nessa direção, o desenvolvimento do texto foi organizado em três seções, quais sejam: 1. Professores e carreira docente na rede estadual de educação de São Paulo; 2. Formação continuada no governo do estado de São Paulo: desenvolvimento profissional ou precarização da profissão docente?; 3. Resistências: estudantes, professores e pesquisadores desafiam a implementação das Políticas Educacionais antidireitos. Em cada uma delas procede-se ao diálogo com a materialidade da condição do professorado paulista, a partir de dados de realidade.

Professores e carreira docente na rede estadual de educação de São Paulo

Tratar da carreira dos professores no Brasil é uma tarefa complexa, especialmente quando focalizamos nossa análise no estado de São Paulo, que traz consigo marcas históricas de uma maneira de fazer política calcada em princípios gerencialistas que objetivam “gerir a escola como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 250), além de manter uma relação de austeridade com os professores, o que provoca um contínuo processo de desvalorização do professorado e do serviço público. Essa maneira de fazer a política pública social educacional converge com as expectativas gestoras do capital que desqualifica o público e, no caso em tela, intensifica o trabalho docente. Não obstante, a dicotomia entre o pedagógico e o administrativo é preponderante nessa maneira de gestão que, apoiada em práticas e discursos de eficiência e eficácia, secundariza o processo educativo e, por conseguinte, o trabalho docente.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho docente é um trabalho educativo complexo que se ocupa com “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Assim, as condições de exercício desse trabalho impactam diretamente a carreira do/da docente que também se forma humanamente na relação com os/as estudantes, problematizando e desvelando a historicidade da sociedade atual e das contradições que estruturam o modo de produção capitalista, elementos essenciais à sua superação (SAVIANI, 2008).

Ainda sobre esse aspecto, a defesa da escola pública, laica, gratuita, que garanta condições de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento aos filhos da classe trabalhadora demanda condições de trabalho ao exercício da docência e existência de professores altamente qualificados, bem remunerados e valorizados. Isso implica, portanto, olharmos para os professores da rede estadual de educação de São Paulo e para as políticas voltadas a esses profissionais. Tomamos, assim, a carreira docente como categoria analítica, discutindo-a a partir dos indicadores: salário, ingresso na carreira, progressão funcional.

Contudo, compreendemos que a carreira docente tem articulações com o “exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica” (BOLLMANN, 2010, p. 1), havendo vinculações com requisitos de acesso, titulação condizente ao nível em que irá exercer a docência, formação inicial e continuada, remuneração salarial condigna, condições favoráveis ao exercício de trabalho docente, jornada de trabalho e avaliação de desempenho para progressão na carreira. Justamente pelo conjunto dessas relações e articulações, a carreira docente tem dimensões coletivas e individuais, portanto, configura-se como fundamental ao trabalho educativo a concepção por nós defendida e fundamentada em Saviani (2013).

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), destacamos que o estado de São Paulo possui 465.663 professores da Educação Básica, dos quais 149.550 atuam na rede estadual paulista. Dados atuais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SE-

DUC-SP) indicam a existência de 5,4 mil escolas, que atendem 3,5 milhões de alunos. Trata-se, portanto, de uma rede de ensino de ampla magnitude e relevância, situada no estado mais rico do país que, proporcionalmente a essa geração de riqueza, produz uma desigualdade social igualmente ampla.

Uma aproximação ao contexto no qual o trabalho docente se desenvolve mostra-nos processos de precarização, evidenciados a partir de dados como salário e acesso à carreira. Dados divulgados pela Associação dos Profissionais de Educação do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) informam que o valor inicial da hora-aula do professor de Educação Básica (PEB) corresponde a R\$ 12,28 (para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), e R\$ 14,22 (para docentes do Ensino Fundamental II)¹. De acordo com a Rede Escola Pública e Universidade – REPU (REDE, 2021), a desvalorização salarial dos professores na rede estadual paulista é tão grave que, em 2019 e em 2020, foi concedido abono complementar a parcela dos professores para ajustar o salário ao valor mínimo estabelecido pela Lei Federal n. 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional, definido em R\$ 2.557,74 (em 2019) e R\$ 2.886,15 (em 2020), para uma jornada de 40 horas semanais (REDE, 2021).

Observa-se que os valores das horas-aula são baixos e, conseqüentemente, os dos salários são muito próximos ao valor do salário mínimo. Se o salário tem relação com o “preço do trabalho” na sociedade burguesa, como nos ensina Marx (2017), é possível inferir sobre

¹ Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/salario-base/>. Acesso em: junho/2022.

a desvalorização do trabalho pela qual passa o professorado de São Paulo. Importante também destacar que há uma relação com o próprio sentido da Educação como um bem público, além de os dados colocarem em evidência as condições concretas de vida do professorado a serem atendidas com esses parcos salários num estado rico e cosmopolita, que possui um custo de vida alto para a classe trabalhadora. Se Mills (1976), ao analisar as antigas profissões nos Estados Unidos, já indicava as precárias condições de trabalho dos professores primários e secundários como “os proletários das profissões liberais” (MILLS, 1976, p. 147), o estado de São Paulo não deixa dúvida de que seus professores são proletários submetidos a regimes disciplinadores e desumanizantes.

Dados relativos ao ingresso na carreira docente também são indicativos da precarização e da desvalorização da profissão: o último concurso público para professores efetivos ocorreu no ano de 2014, e a contratação temporária de docentes tem sido realizada de maneira contínua (GRUND; PARENTE, 2018), reforçando a configuração de classes e subclasses de professores². Dados de agosto de 2017 indicam que, naquele ano, apenas 64,7% dos professores da rede estadual paulista

² “A estrutura da carreira do professorado paulista compõe-se de categorias docentes criadas ao longo das décadas e denominadas por letras: A, F, I, L, N, O, P, R, S, V. A categoria ‘A’ é a de docentes concursados (efetivos e estáveis). Todas as demais se referem aos chamados ‘Ocupantes de Função-Atividade’ (OFA), que incluem docentes temporários e eventuais. A chamada categoria ‘O’ é composta por professores/as com mínimo de 19 aulas atribuídas anualmente; a categoria ‘V’, por professores/as sem aulas atribuídas que ficam à disposição das escolas para assumir as turmas na falta dos/as titulares (recebem por aula dada)” (REDE, 2022, p. 22).

eram efetivos; os demais docentes enquadravam-se em categorias ainda mais precarizadas, submetidos a contratos temporários.

Vale destacar que, além de fragmentar a categoria profissional, a existência de classes entre os docentes, na mesma unidade escolar, dificulta a articulação coletiva do projeto político-pedagógico – uma vez que os professores temporários, por seu vínculo precário, não se fixam à escola e à rede, o que potencializa a rotatividade da equipe e, como nos ensina Marx (2011), complexifica a tomada de consciência de “classe para si” no que se refere à consciência coletiva e apropriação dos problemas da classe na perspectiva de enfrentamento e superação das contradições do capitalismo e de sua sociedade de classe. Acrescida a esse fato, a inexistência de concurso público por muito tempo fragiliza a categoria profissional e a luta coletiva porque reduz o número de profissionais que gozam de estabilidade funcional, condição essencial ao engajamento crítico, à continuidade de ações pedagógicas e de gestão e à resistência frente às políticas de sucateamento da escola pública.

Não obstante, a fragmentação do trabalho e da carreira docente abrange um conjunto de características como a responsabilização, a flexibilização, o desemprego, a desvalorização, a decomposição de vínculos de trabalho que, entre outras dimensões, articulam-se à própria crise do trabalho e do capitalismo, na qual “o trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas” (LAVAL, 2019, p. 43).

Tendência que também pode ser identificada na evolução na carreira. Desde 2009 a progressão dos profissionais do quadro do magistério passou a ocorrer também pela aprovação em uma avaliação conhecida como Prova de Mérito, o que se coaduna com princípios gerencialistas de um tipo de gestão que domina o trabalho pedagógico e administrativo das escolas e dos professores “em benefício de uma estrutura centralizada de tipo piramidal” (LAVAL, 2019, p. 267). Nessa direção, Barbosa *et al.* (2022, p. 9) constata que “a análise do regramento e da distribuição dos profissionais revela verdadeiros entraves para avançar na carreira, na passagem de um nível a outro e, principalmente, de uma faixa a outra, dificultando alçar estágios mais elevados e, conseqüentemente, melhores vencimentos”.

As autoras constata também o crescimento do número de exonerações no período analisado (1995-2018) e o percentual considerável de docentes com pouco tempo de trabalho na rede (32,4% dos docentes ativos, em novembro de 2018, com menos de 5 anos na rede), submetidos, portanto, a ainda mais precárias condições salariais e mais vulneráveis à exoneração. Evidencia-se também a presença de profissionais recém-formados que, em geral, são lotados em unidades escolares situadas em regiões periféricas que implicam maior apropriação do trabalho pedagógico e complexidade de ações educativas por se tratar de regiões vulnerabilizadas e violentadas pelo Estado brasileiro (ARROYO, 2010).

Ao lado de baixos salários e da inexistência de concurso público para reposição do quadro de professores efetivos, outros mecanismos vão sendo imple-

mentados por uma política pública educacional que se vincula aos ditames da “escola neoliberal” (LAVAL, 2019), promovendo a progressiva perda de autonomia das instituições educacionais, neste caso, escolas públicas. A aprovação da Lei Estadual Complementar nº 1.374/2022, que instituiu a Nova Carreira Docente para professores, supervisores e diretores da rede estadual de São Paulo, figura como mais um indicador a ser mencionado, ainda que escape aos objetivos deste artigo a análise pormenorizada da proposta.

O discurso oficial afirma que, ao aderir à Nova Carreira, o salário inicial será de R\$ 5.000,00, em jornadas de 40 horas; aqueles que não aderirem terão um reajuste salarial de apenas 10%, estratégia que também contribui para a fragmentação da categoria profissional. Em nota, associações e entidades sindicais manifestaram-se contrárias à proposta, indicando que a Nova Carreira substitui salário por subsídio, elimina o tempo de serviço como fator de evolução na carreira, que passa a ocorrer por meio de avaliações de desempenho (cujos critérios ficam à mercê do interesse da administração), entre outros³.

Vale mencionar, ainda, o impacto do Programa Ensino Integral (PEI) à carreira e à categoria profissional docente. De acordo com Nota Técnica produzida pela REPU, “a implementação do PEI tem resultado em diminuição do número de cargos docentes na rede es-

³ Mais informações em: <http://www.apoeesp.org.br/publicacoes/professor/nota-sobre-a-nova-carreira-do-magisterio/>; <https://www.cpp.org.br/acontece-no-cpp/item/17884-entidades-do-magisterio-emitem-nota-sobre-nova-carreira>; <http://www.esquerdadiario.com.br/Nova-Carreira-de-Doria-e-Rossieli-esconde-precarizacao-e-controle-sobre-professores>.

tadual de educação” (REDE, 2021, p. 13). Os dados analisados indicam que, no período entre 2011 e 2018, enquanto em toda a rede ocorreu a diminuição de 8% no número de docentes, nas escolas PEI o dado é quase 3,5 vezes maior (REDE, 2021).

O mesmo estudo indica que “o modelo de gestão por resultados produz um clima de competição entre estudantes, professores, coordenação, direção e supervisão” (REDE, 2021, p. 13), porque a permanência no programa é condicionada à apresentação de resultados preestabelecidos por instâncias externas à escola, na lógica de vigilância e controle. Cabe destacar que a existência de condições salariais e de trabalho distintas na mesma rede, uma para as escolas PEI e outra para as demais escolas, configura mais um mecanismo de fragmentação da categoria docente.

Seja pela fragmentação das categorias na carreira docente que desemboca nas variações salariais, seja pelas manobras das políticas de contratações que temos ante o vigor de uma gestão fincada em solo capitalista (e de capitalismo periférico, no caso do Brasil), o que vemos é o professorado do estado de São Paulo ser tratado de maneira desrespeitosa sob o manto de um discurso de valorização ao profissional da educação.

Outro indicador relacionado à precarização da docência diz respeito à falta de professores nas escolas. Recente Nota Técnica publicada pela REPU denuncia a falta de professores para a oferta dos itinerários formativos previstos no Novo Ensino Médio, o que se articula à expansão da carga horária via ensino à distância. A falta de professores para assumir os (poucos) itinerários formativos reflete o déficit de docentes na rede, já

indicado neste artigo, fruto de uma política de desinvestimento, desvalorização da carreira e desincentivo à permanência de professores na escola – considerando a quantidade de professores temporários e a inexistência de concurso público para ingresso na carreira, entre outros fatores.

Cabe destacar, por fim, o papel das avaliações externas nos processos de precarização da docência. O estado de São Paulo foi um dos pioneiros na implementação de políticas de avaliação externa, criando, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), obrigatório para escolas estaduais e opcional para escolas municipais e particulares. Fruto de agenda neoliberal de organismos internacionais, a avaliação externa articula-se à elaboração de currículos a serem implementados na escola, reduzindo a concepção de “qualidade” a resultados mensuráveis, obtidos por meio da aplicação de provas elaboradas por órgãos centrais. Trata-se de uma forma de avaliação somativa e classificatória que cria *rankings*, comparando escolas e apontando culpados, distanciando-se da concepção de avaliação formativa. Ao estabelecimento de *rankings* soma-se a criação de políticas de bonificação que acabam por responsabilizar exclusivamente a escola e, em especial, o professor pelos resultados, o que serve ao ocultamento da responsabilidade do poder público em garantir condições de ensino-aprendizagem para todos e combina-se com a desmoralização da categoria profissional (FREITAS, 2012, 2016).

Esse conjunto de estratégias culmina no controle técnico e ideológico da educação e é fundamentado

nas “novas lógicas de organização e gestão das escolas e sistemas de ensino que interferem nas relações de trabalho e promovem a reestruturação da profissão docente” (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 60). Sendo essas estratégias típicas do setor privado, portanto suas criações, exploram a classe trabalhadora, controlando seu tempo e sua vida, e são incompatíveis com a importância social, cultural e política da profissão docente.

Formação continuada no governo do estado de São Paulo: desenvolvimento profissional ou precarização da profissão docente?

Considerando que o tema deste texto trata das repercussões da agenda neoliberal na escola pública de Educação Básica do estado de São Paulo, tomamos o *desenvolvimento profissional docente* e a *formação continuada* como categorias de análise, tendo em vista a ligação que existe entre essas modalidades, apesar de suas especificidades. Isso supõe o exame de uma política educacional que, por incorporar regularidades da lógica neoliberal, impacta o processo de desenvolvimento profissional docente, na medida em que a intervenção educativa centra no “desenvolvimento psicológico/profissional do professor, como sujeito individual” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 221). Nesse âmbito, a formação continuada fundamentada em constructos laborais externos ao exercício e às necessidades formativas dos professores, advindos de concepção de gestão pública, amplamente difundida a partir dos anos 1990, baseia-se em práticas formativas homogêneas, cristalizadas no “fazer”, com critérios técnicos. Evidencia-se,

assim, o alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, que definem programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, favorecendo a expansão do movimento de privatização da educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Estudar o fenômeno da profissão docente pressupõe abordá-lo na dimensão histórica, sociológica, política, pedagógica, didática, entre outras, considerando a “condição da docência como uma profissão complexa” (CUNHA, 2016, p. 65). Apreendemos que o tema deve ser entendido num quadro de múltiplas determinações que abrangem formação inicial, acesso e carreira; dimensões pessoal, profissional e institucional do professor; precarização e reconversão docente; *youtuberização* como uma condição profissional; questões de gênero; relação educação e trabalho em uma sociedade capitalista periférica; conhecimentos e saberes docentes; atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, entre outras. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019; FREITAS, 2016; HOBOLD, 2018).

Assim sendo, essa nova agenda produz no país políticas públicas baseadas em *accountability*, controle e padronização, como é o caso das normativas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (BRASIL, 2019) e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). Tais normativas, além de possuir caráter autoritário, pretendem, segundo Freitas (2021), desconstruir os cursos de licenciatura, seja pelo rebaixamento da formação teórica e prática, seja pela submissão do trabalho docente à lógica tec-

nicista e pragmática da BNCC, com implicações para o processo no âmbito da Educação Básica.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) assinala que a “formação contínua é entendida como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento”. Segundo a autora, a formação continuada reside nas instituições de formação, nas modalidades e nos aspectos organizacionais. Por outro lado, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais. [...] Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Para Marcelo García (2009, p. 9), “o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Para o autor, o desenvolvimento profissional dos professores contempla a identidade profissional e a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Portanto, desenvolvimento, segundo o autor, “é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira”; sofre influência da escola, das reformas e contextos políticos; “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que en-

sinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como os desafios e a vulnerabilidade profissional” p. 11).” (p.11).Consequentemente, há um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos e rituais no processo de construção das identidades profissionais (MARCELO GARCÍA, 2009).

Contrariando essas concepções de desenvolvimento profissional docente e formação continuada, as políticas nacionais de formação de professores têm se orientado por uma concepção de formação continuada restrita que não considera a complexidade do ato educativo, tampouco o professor como sujeito do processo. Exemplo disso é a definição de cinco características comuns para a formação continuada, constantes na Resolução CNE/CP 1/2020, a saber: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias de aprendizagem, trabalho colaborativo entre os pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020).

Coerente com essa perspectiva, no estado de São Paulo, as políticas de formação continuada se fundamentam na pedagogia das competências, em evidências, no praticismo, na avaliação de resultados e na visão mecanicista e linear do mundo. Essas políticas relativizam a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, reforçam a meritocracia e concebem esse processo como “melhoria do exercício docente”. Tais contradições são identificadas no Plano Estratégico 2019-2022 da SEDUC-SP⁴:

⁴ Plano Estratégico 2019-2022: EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Governo do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico->

A Política de Formação do Magistério e os Referenciais de Atuação Docente serão construídos junto com a rede estadual e por ela, tendo como referência as melhores práticas nacionais e internacionais baseando-se em evidências do que funciona e dá resultados, visando promover a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, é necessário formar e desenvolver, de forma articulada aos projetos estratégicos deste plano, todos os demais profissionais da educação para o século XXI: dirigentes, diretores, servidores administrativos, gestores, supervisores e demais cargos e funções da Secretaria. Para isso, serão desenhadas outras frentes de formação e desenvolvimento profissional. Por fim, considera-se também a necessidade de fortalecer os processos e programas de formação que reconheçam e trabalhem com a diversidade das equipes e dos desafios para a melhoria das aprendizagens nas escolas, fortalecendo a participação das diretorias de ensino e escolas na gestão das ações de formação (SEDUC-SP, 2019, p. 31).

Pelo exposto, evidencia-se um alinhamento da proposta de formação assumida pelo Plano Estratégico às tendências dos organismos internacionais que consideram a educação como mercadoria, orientam-se pelo tecnicismo, valorizam as práticas como conhecimento de cunho instrumental em detrimento da produção do conhecimento na área e adotam formas gerencialistas de formação e desenvolvimento profissional.

2019-2022-seduc_compressed.pdf. Contempla os seguintes Programas: Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo; Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de Gestão e Compliance (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas (p. 19).

Do ponto de vista das ações formativas mais amplas, a SEDUC-SP propõe, no Plano Estratégico, 12 projetos prioritários, e dentre eles se destaca o projeto Profissionais da Educação para o Século XXI, que objetiva “formar os professores em sintonia com o Currículo Paulista e com a BNCC” (SEDUC-SP, 2019, p. 29-30), bem como as Resoluções SEDUC nº 133, de 29 de novembro de 2021 (SÃO PAULO, 2021), e SEDUC nº 31, de 29 de abril de 2022 (SÃO PAULO, 2022).

A Resolução SEDUC 133/2021 dispõe sobre a carga horária de docente da rede estadual de ensino, locus formativo e diretrizes para a realização da Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

Artigo 8º – A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo ‘Paulo Renato Costa Souza’ – EFAPE, a Coordenadoria Pedagógica – COPED e a Coordenadoria de Gestão de Recursos – CGRH poderão expedir normas complementares para o cumprimento do disposto nesta resolução.

§ 1º – EFAPE e COPED publicarão documento orientador com diretrizes gerais para a realização do ATPC;

§ 2º – EFAPE publicará documento orientador indicando a ordem de prioridade das temáticas a serem acompanhadas no ATPC por cada docente considerando a sua carga horária e jornada de trabalho;

§ 3º – Os casos omissos ao disposto nesta resolução serão decididos pela EFAPE, COPED e CGRH, com base na manifestação da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2021, p. 7).

A Resolução em tela confirma o caráter autoritário da SEDUC-SP na relação com as equipes formado-

ras tanto das Diretorias de Ensino como nas escolas, desrespeitando a autoridade e a autonomia dos professores e profissionais da educação que atuam na formação continuada dos professores. Ao estabelecer que a EFAPE publicará documento orientador indicando a ordem de prioridade das temáticas a serem acompanhadas no ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), impõe uma perspectiva padronizada de formação, desconSIDERANDO as necessidades e especificidades dos profissionais e das escolas.

Por outro lado, a Resolução SEDUC-SP nº 31, de 2 de abril de 2022 (SÃO PAULO, 2022), define os cursos de formação de conhecimentos específicos alinhados ao modelo pedagógico da própria SEDUC-SP, em obediência à Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. De acordo com essa Resolução, os professores de Educação Básica I e II deverão optar por um dos blocos de formação:

Opção 1:

a) Curso de Formação 'Da Educação Integral ao Ensino Integral', com carga horária de 30 horas, ofertado no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE);

b) Curso de Formação 'Inova Educação - Formação Básica: Projeto de Vida', com carga horária de 30 horas, por meio do AVA-EFAPE;

Opção 2:

a) Curso de Formação 'Currículo em Ação (Público-Escola) - Nivelamento', com carga horária mínima de 50 horas, por meio do AVA-EFAPE (SÃO PAULO, 2022, p. 2).

Por meio desses blocos formativos comprova-se a redução da formação continuada a projetos fragmenta-

dos e descontínuos, contrariando a perspectiva de formação coletiva e orgânica, prevalecendo formas individualizadas, balcanizadas e sem solidariedade, o que impede a construção de projetos coletivos (FULLAN; HARGREAVES, 2002). Essa proposta indica ainda prescrição autoritária, com o propósito principal de cumprir expedientes burocráticos, numa lógica operacional e aplicacionista.

Marcelo García (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Nóvoa (1991) ressaltam que a formação contínua deve ser um instrumento real de desenvolvimento profissional e chamam atenção para a participação ativa dos professores nos seus processos formativos, na definição de pautas e na organização do trabalho coletivo. Contraditoriamente à perspectiva desses autores, a SEDUC-SP propõe programas de formação continuada orientados por uma perspectiva individualista, por modelos compensatórios e instrumentais, desconsiderando o professor como intelectual.

Em síntese, a formação continuada desenvolvida pela SEDUC-SP segue uma lógica gerencialista e performativa, com impacto nas subjetividades e nas identidades docentes, distanciando-se de uma concepção de formação como espaço de mobilização de saberes e práticas que reconfiguram a práxis docente e o processo de desenvolvimento profissional.

Resistências: estudantes, professores e pesquisadores desafiam a implementação das políticas educacionais antidireitos

A história da ampliação das oportunidades educacionais no Brasil é fruto da mobilização de diferen-

tes setores da sociedade que passaram a reivindicar inicialmente a cobertura de atendimento (acesso), uma vez que parcela significativa da população em idade escolar se encontrava fora da escola até a década de 1970, seguida da luta por condições reais para que os estudantes pudessem fruir da potencialidade da educação escolar (permanência), garantida, pelo menos no plano legal, para todos/todas.

Especialmente as mobilizações populares, como campos de resistência, e também os pesquisadores no campo da Educação compreenderam que não bastavam o acesso e a permanência, sendo necessário construir nacionalmente um conceito de qualidade capaz de garantir o pleno direito à educação, em nível nacional, de modo a fazer valer o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “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”. Nesse aspecto, os últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), sobretudo a Lei Federal nº 13.005/2014, explicitam o entendimento sobre qualidade na Educação, configurada na Meta 7, que intenciona “elevar a qualidade da Educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014).

Ao tratarmos do tripé acesso, permanência e qualidade na educação, faz-se necessário explicitar como as escolas organizam o trabalho pedagógico, especialmente os currículos, entendidos aqui como campos em disputa, por se tratar de processo educacional complexo e que revela o que se ensina-aprende, para quê,

como se desenvolve, na perspectiva da não separação entre escola e vida, desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura (APPLE, 1989; ARROYO, 2007).

Sabemos existir uma dualidade no que se refere ao atendimento do direito à educação no país, com escolas pobres para os pobres (a escola pública, salvo honrosas exceções) e outra escola, rica, para os ricos (a escola privada), fortalecendo ainda mais a desigualdade educacional existente no país, que tem suas raízes nos processos históricos de desigualdade social, na escravidão e na perversa distribuição da riqueza aqui produzida, acrescida dos deveres de casa de Instituições Financeiras Multilaterais (IFM), na década de 1990, com agendas a serem cumpridas na área da Educação por parte de países dependentes economicamente, como o Brasil, restringindo o direito à educação às necessidades básicas de aprendizagem. E foi nessa perspectiva que as reformas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em nível federal, pautaram-se (SAVIANI, 2013, 2012).

No contexto dos governos consecutivos do PSDB, no estado de São Paulo, nas últimas décadas, houve uma espécie de laboratório político, tendo à frente da Secretaria Estadual de Educação as mesmas figuras conhecidas que concretizaram as reformas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Observa-se que a cobertura de atendimento da Educação Básica alcançou patamares importantes no caminho da universalização da oferta, a exemplo do que se verificou no país, especialmente com políticas de indução da parte do governo federal (a partir da década de 1990)

e intensificadas no período de 2003 a 2016, contudo, a qualidade da Educação deixou a desejar, considerando a escolha política dos governantes por promover reformas educacionais forjadas à semelhança das empresas.

A forma gerencialista, já citada anteriormente, denominada como Nova Gestão Pública (NGP) como forma de governo, extraída do receituário neoliberal que tem por premissa a potencialização da presença de instituições privadas nos serviços educacionais públicos, sob controle intencional dos governos, em um contexto de crise de legitimidade da escola, com os apelos da “inovação” e da “eficiência”, tem por consequência a redução cada vez maior da esfera pública (especialmente no que se refere a participação, gestão e controle social), com consequências negativas para a qualidade da educação escolar (o fazer mais com menos), reforçando as relações ocultas entre os valores neoliberais da educação como mercadoria, centrados na relação econômica de custo-benefício, na precarização do trabalho, na deslegitimação dos profissionais e nos discursos educacionais de desvalorização da escola e da família (LAVALL, 2004).

Em termos de administração da educação, a NGP enfatiza a cultura de gestão e do desempenho, visando a resultados mensuráveis, como meios que envolvem o uso de técnicas para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, servindo para sonegar o espaço à constituição das identidades profissionais dos professores como prática ético-cultural (BALL, 2005).

Para efeito de ilustração, descreveremos três episódios que marcaram fortemente a escolha política

neoliberal paulista no campo da educação e as consequentes reações de estudantes, famílias, professores e pesquisadores da área.

O primeiro episódio refere-se à tentativa de reorganização das unidades escolares públicas, no ano de 2015, sob alegação oficial de decréscimo ou inexistência de demanda por vagas em diferentes regiões e da unificação de níveis escolares (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio), o que significaria, na prática, diminuir a oferta, fechando escolas. A reação foi imediata com a ocupação de escolas por estudantes secundaristas, que contou com apoio das famílias e da população, colocando a nu as más condições de infraestrutura, material e gestão das escolas, revelando o protagonismo dos estudantes na defesa pública do valor universal do direito à educação, como um movimento que se irradiou no país (PEDROSO; GOMES, 2015).

Nesse caso, o campo da pesquisa se fez presente, de forma rápida e notória, com a Rede Pública Universidade-Escola (REDE), que congrega pesquisadores e estudantes vinculados a universidades públicas do estado de São Paulo e que, por meio de Nota Técnica (GOUTART; CÁSSIO; XIMENES, 2019), estimulou o Ministério Público (MP) a interceder junto ao governo estadual, solicitando explicações e providências a respeito da decisão de fechar escolas públicas, o que resultou no recuo do governo estadual da época em levar adiante essa intenção. Após esse episódio, o mesmo governo tentou, e conseguiu, diminuir a oferta de atendimento, forçando, na prática, os municípios a assumir a responsabilidade pela oferta de mais vagas, no caso do Ensino Fundamental, dificultando a cobertura de atendimento

público em escolas de Educação Básica em determinadas regiões do estado (REDE, 2016).

Vale observar que a presença da REPU no cenário atual de desmonte de direitos educacionais, na produção de conhecimentos, colocando-se na contramão da ofensiva neoliberal em São Paulo, tem permitido alimentar, de forma qualificada, a luta incansável de entidades e coletivos pela garantia real do direito à educação.

O segundo caso trata da precarização do trabalho docente (tema já tratado aqui), que afeta diretamente a qualidade da educação, uma vez que no estado de São Paulo faltam vagas efetivas de professores e sobram escolas sem professores. Lembramos que os contratos temporários são feitos diretamente nas Diretorias de Ensino para servir às escolas da região, com salários e condições de trabalho desiguais em relação aos profissionais efetivos, existindo períodos em que os pagamentos para essa categoria de profissionais são suspensos, com interstícios entre uma contratação e outra, o que contribui para a não vinculação e dedicação real dos professores às escolas, o estímulo ao absenteísmo, a desigualdade no percurso e no desenvolvimento profissional, o que leva, em muitos casos, à desistência da carreira docente. Para se contrapor a tal situação, a Apeoesp tem empreendido lutas, com greves e manifestações contra esse estado de coisas, porém com pouca possibilidade de reversão desse quadro nebuloso.

O último episódio ilustrativo da escalada neoliberal na educação em São Paulo diz respeito à reforma do Ensino Médio que, levada a efeito pelo atual (des)governo federal, por meio de descabida Medida Provisória,

transformada posteriormente em lei (BRASIL, 2016), em nome de uma suposta inovação e reorientação curricular (interdisciplinar), alinha o conteúdo dessa etapa educacional aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019). A reforma teve sua pedra angular fincada no estado de São Paulo, camuflando a realidade social de trabalho e emprego no país e no mundo, preparando, na prática, os estudantes (tratados aqui de forma genérica, padronizada e subjetiva) para os processos atuais de desindustrialização, globalização, competição, trabalho flexível e precário, reduzindo a visão de mundo e as possibilidades de contato e domínio com as diferentes áreas do conhecimento ao tornar obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com falsas escolhas (itinerários formativos), sem saber se as escolas poderão, de fato, oferecer possibilidades de escolha, alijando o protagonismo e as possibilidades de realização humana aos estudantes. Trata-se de formar a “geração nem, nem”: nem se tem garantida a formação de Ensino Médio e nem se prepara, de forma adequada, o jovem estudante para o ingresso no Ensino Superior.

Não obstante a esses episódios, é notória a presença escandalosa de instituições privadas na administração pública da educação, na oferta de serviços de tecnologia digital, fortalecidos com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto do isolamento social imposto pela COVID-19⁵, com a instalação do Centro de

⁵ “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi carac-

Mídias, que transmite videoaulas para todo o estado, em detrimento da relação direta entre professor e estudante, acrescido da aquisição de pacotes prontos de programas de formação de professores e materiais pedagógicos de empresas ligadas a grandes grupos empresariais, do aumento de oferta de escolas de tempo integral, que, ao invés de ampliar a qualidade educacional, fragmenta e seleciona públicos, como dever de casa cumprido das orientações das IFM, deslocando para o sujeito, aqui entendido como indivíduo, demandas que são, por natureza, coletivas, por meio do Programa Inova Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2018; REDE, 2022).

São várias as ações antidireitos empreendidas pela Seduc-SP e também as resistências à empreitada neoliberal na educação no estado de São Paulo por parte de estudantes, famílias, profissionais, associações da sociedade civil e pesquisadores da educação, contudo a população brasileira, em geral, parece se encontrar, atualmente, em estado de letargia, agravado pelas consequências econômicas, sociais e psicológicas da pandemia da COVID-19, que escancarou as desigualdades preexistentes, acentuando-as (GOMES, 2021). O campo da educação, como um campo em disputa no país, des-

terizada pela OMS como uma pandemia. O termo 'pandemia' se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade." Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 3 jul. 2022. No Brasil, as primeiras medidas regulamentares oficiais sobre a pandemia foram: a Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, assinada pelo Ministro de Estado da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus; a Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre medidas para o enfrentamento da citada emergência de saúde pública de importância internacional.

de a década de 1930, com a luta dos Pioneiros da Educação Nova, por uma educação pública, laica, republicana e de qualidade, torna cada vez mais visível a polaridade entre as dimensões do público (para todos, em que a solidariedade e a igualdade são os valores de referência) e do privado (para um grupo privilegiado, que continua mantendo a hegemonia política e as relações de poder, em que a competição e o acirramento da desigualdade são os valores centrais).

Considerações finais

Agenda neoliberal, gerencialismo e precarização emergem como conceitos que perpassam uma política pública educacional que vem sendo implementada há mais de trinta anos na Rede Estadual de Educação Paulista, impactando condições de acesso, permanência e desenvolvimento profissional dos docentes, foco da reflexão aqui proposta. De outra parte, concebendo a categoria *contradição* como central à compreensão do real – além da materialidade e da historicidade – vislumbram-se formas de resistência, considerando professores, estudantes e comunidade escolar como sujeitos da história.

A política educacional da rede estadual paulista, no que tange aos professores e à carreira, reflete a lógica empresarial, privatista, tecnocrática, gerencialista. Marcada pelos estímulos erários, pela evolução na carreira a partir de méritos ante as avaliações docentes, pela fragmentação da carreira, pelos baixos salários, pela fragilidade dos regimes jurídicos de contratação, pelos discursos dissimulados de valorização aos

profissionais e à educação, as condições precárias de trabalho nas escolas e outras características pautam a realidade concreta da educação pública no estado de São Paulo e a forma como são estabelecidas as políticas para os professores.

A política da Secretaria de Educação do estado de São Paulo indica que a formação de professores tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 (BRASIL, 2017) e CNE/CP nº 04/2018 (BRASIL, 2018), modelo centrado em competências e uma concepção redutora de currículo que nega a pluralidade, a diversidade cultural, o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.

A Política de Formação Continuada do governo do estado de São Paulo não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional, materializados em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas e processo articulado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional. Secundariza, ainda, o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica em relação à unidade teoria e prática. Ao colocar o foco nos princípios de competências gerais da BNCC, impõe uma abordagem de viés tecnicista com centralidade na prática e no aplicacionismo, em detrimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, com repercussões na formação, autonomia e exercício do profissional (FERREIRA, 2020; HOBOLD, 2018).

De outra parte, vislumbram-se formas de resistência. Seja no âmbito de associações profissionais, sindicatos ou mobilização da sociedade civil, seja no espaço da micropolítica escolar – cuja análise escapa ao alcance deste artigo –, compreender a realidade enquanto contradição e o ser humano como agente possibilita-nos identificar nosso papel como sujeitos da história, o que demanda a construção de uma práxis revolucionária. Como esta não se faz sem teoria revolucionária e desvelamento da realidade, esperamos que as considerações aqui apresentadas contribuam no processo de construção de formas de resistência rumo à ação transformadora.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. *Relatório – leitura crítica sobre a Proposta de Reforma do Ensino Médio dirigida à juventude paulista*, 2019. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/RELAT%C3%93RIO-INOVA-REV-7-1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre cur-*

rículo: seus direitos e o currículo, 2007. p. 17-52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e245702, 2022.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp-002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.415*, de 13 de fevereiro de 2017. Institui o Novo Ensino Médio de tempo integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei Federal n. 13.005/2014*. Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo*: seus direitos e o currículo, 2007. p 17-52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Livia Fraga. Carreira e a avaliação docente na educação básica no Brasil: emergência de novo profissionalismo. *Sisyphus - Journal of Education*, v. 8, n. 1, p. 55-78, 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: É possível fazer avançar o campo da formação dos professores. In: PRYJIMA, Mariêlda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (Orgs.). *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: UTFPR Editora, 2016. p. 63-78.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. *Roteiro*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1-6, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23373. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23373>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Para uma concepção de formação contínua de professores como educação de Adultos. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 201-220.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educ. Perspect.*, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-18, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Cresce a luta dos educadores contra os retrocessos na formação de profissionais para a educação básica. *Formação de professores* - Blog da Helena. Campinas, 6 out. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/author/helenafreitas/link>. Acesso em: 3 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. CEDES*, v. 36, n. 99, maio-ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GOMES, Marineide de Oliveira. Notas sobre infâncias e o direito à Educação em tempos pandemônicos. *In*: CHARLOT, Bernard. *Por uma educação democrática e*

humanizadora. São Paulo: Uniprosa, EADes, Educom, 2021. p. 73-76. Disponível em: <https://movinovacaona-educacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando; XIMENES, Salomão. Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais. *Rev. Bras. Educ.* v. 24, out-2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100303&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2022.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. *Colloquium Humanarum*, v. 15, n. 1, p. 30-39, 2018.

HOBOLD, Márcia Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Brasil. *Censo da Educação Básica*, 2021. Resumo Técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. São Paulo: Boitempo, Londrina: Ed Planta, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo. *Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscrito econômico de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MILLS, Wright Charles. *A Nova classe média*. 2. ed. Trad. Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; GOMES, Marineide de Oliveira. Reorganização escolar: cenas de um filme conhecido. *Carta Capital*, 21 nov. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/reorganizacao-escolar-cenas-de-um-filme-conhecido/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA-UNIVERSIDADE (REPU). *Nota Técnica: Novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo*, 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)* [Nota Técnica]. 2. ed. São Paulo: REPU, 17 jun. 2021. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 6 jun. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA-UNIVERSIDADE (REPU). *Colóquio Reorganização em debate: as políticas educacionais e os movimentos de resistência*. São Paulo, 16 abr. 2016. Texto informativo de subsídio ao debate (versão preliminar). Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_0f4e19fa86fb48ab865ecb69e-8c5a314.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Plano Estratégico 2019-2022*: Educação para o Século XXI. Governo do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. 2019. Acesso em: 8 jun. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução SEDUC 133*, de 29 de novembro de 2021. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20133.PDF?Time=13/06/2022%2001:13:52>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução SEDUC 31*, de 29 de abril de 2022. Define os cursos de formação de conhecimentos específicos alinhados ao modelo pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em obediência à Lei Complementar n.1374, de 30 de março de 2022. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20133.PDF?Time=13/06/2022%2001:13:52>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, P. J. A *Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 9-31.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

6 ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E DE NEOLIBERALISMO: RETRATOS E PERSPECTIVAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap6>

ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI

Pós- Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP, Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em História pela Faculdade São Camilo-ES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) atuando no Ensino Médio (História), na Graduação (Licenciatura), na Pós-Graduação (no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – Mestrado Profissional) e Diretor de Graduação do Ifes. E-mail: aldieris.caprini@ifes.edu.br aldieris@hotmail.com

GEAN BRED A QUEIROS

Doutorando em educação pela Universidade Católica de Santos/SP. Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Pedagogia e Letras Inglês. Professor da Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação) e Ensino Fundamental e Médio (Governo do Estado do ES). É associado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), participando do GT 4(Didática) e à Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). Integra a Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia (RePPed). E-mail: geanbreda@hotmail.com

KALLINE PEREIRA AROEIRA

Doutora e Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Associada do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Diretora da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico/Pró-Reitoria de Graduação/ Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa Gepefe – USP. E-mail: aroeiraka@hotmail.com

Introdução

Este texto é fruto de um ciclo de encontros de debates desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas de Educadores (GEPEFE-USP), durante o ano de 2021, sobre os retratos da escola pública brasileira em tempos de neoliberalismo.

Diante do contexto mundial da pandemia causada pelo vírus da covid-19, fomos afetados ainda mais pelos cenários político e educacional que confrontam o papel da escola e a atuação do professor. Na esteira desses acontecimentos, a formação docente para a Educação Básica e Superior tem sido secundarizada e atrelada a políticas que pouco avançam para criar condições favoráveis, para que os estudantes compreendam e transformem a realidade (VEIGA; SILVA, 2021).

Os sistemas educacionais precisaram sofrer mudanças e adaptações, desenvolvendo-se a prática de atividades escolares não presenciais para conter o avanço da doença e garantir segurança sanitária e pedagógica. Com a necessidade emergencial da adoção do ensino remoto nas escolas públicas, nos anos de 2020 e de 2021, no caso brasileiro, vivenciou-se uma situação-problema: a precária formação dos professores para

desenvolver as atividades educacionais não presenciais. O desafio gerado pela situação pandêmica, frente ao novo modelo de estudos, deu continuidade e ampliou o debate sobre a formação em serviço de professores. Desse modo, é importante indagar: como ocorreu o processo de formação nas escolas públicas durante o período pandêmico?

Entendemos que, ao problematizar os temas que têm nos atingido, poderemos fortalecer a escola pública. Nesse sentido, é preciso pensar, como afirmam Zan e Krawczyk (2019, p. 619), “a escola pública como instituição não apenas destinada a formar gerações, mas capaz de contribuir para a superação da exclusão social, para a redução das desigualdades e, por fim, para aprofundar a democratização da sociedade brasileira”.

Ao considerarmos essa conjuntura e o fato de nos depararmos com outras problemáticas em âmbito educacional, como precarização e desvalorização do trabalho docente, desmontes do setor educacional público e ataques às diretrizes educacionais (ENALIC, 2021), buscamos neste artigo responder à seguinte questão: que retratos são possíveis de se captar sobre a realidade da escola pública e a formação de professores num contexto de pandemia e de neoliberalismo?

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo que busca discutir aspectos da escola e da formação de professores, considerando os cenários da pandemia e do neoliberalismo. Especificamente, objetiva sintetizar características do retrato da escola pública e da formação contínua do educador no âmbito da região da Grande Vitória-Espírito Santo, no panorama mais amplo da pandemia durante o ano de 2020.

Para tanto, recorreremos: ao diálogo com autores que favorecem a incursão na temática; ao relato de experiências apresentadas por participantes no grupo de estudos e de pesquisas de formação de educadores sobre os cenários de escolas públicas e a formação de docentes em municípios da Grande Vitória-ES; à análise de dados estatísticos, relativos à educação escolar no estado.

Organizamos o texto em duas seções: nesta introdução, contextualizamos as intenções, cenários e características deste estudo; na primeira e na segunda seções, dialogamos com os dados e os estudos e apresentamos reflexões referentes às questões problematizadoras deste artigo; por último, formulamos as considerações finais.

Escola e formação de professores: entre retratos reais e inéditos

Temos vivenciado no Brasil mudanças sociais, políticas e econômicas profundas e contrastantes. Essa conjuntura tem impulsionado uma aceleração de políticas públicas restritivas que necessitam de análises, de resistência em direção à defesa da educação como um direito social e de condições dignas de trabalho.

Tais acontecimentos modificam as relações de trabalho, até mesmo no campo da educação. Neves e Pronko (2008), ao estudarem essas questões, indicam que, na agenda dos organismos internacionais, encontra-se a redefinição das políticas de formação dos professores da Educação Básica. Essas mudanças revelam como os princípios liberais, que sustentam a valoriza-

ção do capital, materializam-se nas reformas dos sistemas educativos. Oliveira (2004) exemplifica como essas redefinições ocorrem no cenário brasileiro, a partir dos anos 1990, e chegam à instituição escolar:

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Por conseguinte, temos com esse contexto que a expansão da Educação Básica realizada dessa maneira acarreta a precarização do trabalho docente, que se relaciona às condições objetivas do trabalho docente na escola pública, assim como aos investimentos na área, especialmente na formação de professores.

Com a pandemia causada pelo vírus da covid-19, esses cenários de precarização se intensificaram na realização do trabalho pedagógico, radicaram-se as desigualdades sociais, pois os professores e os estudantes, além de outras necessidades, deveriam ter uma infraestrutura mínima para acesso aos meios tecnológicos,

como computador, internet e câmera para a realização do ensino remoto, principalmente no ano de 2020, o que foi uma realidade desafiadora nas escolas públicas de nosso país.

De fato, nos últimos anos, a educação brasileira tem sofrido com a lógica do neoliberalismo, alimentada por políticas que se fundamentam na visão reducionista e equivocada de aprendizagem, baseadas em competências e na competição, cujos efeitos são perversos para nossos professores e estudantes. Além disso, a falta de investimento na educação (básica e superior) acentua a desigualdade social, a falta de opções e perspectivas, o desemprego, entre outros aspectos. Por outro lado, no Brasil, temos uma onda conservadora, que regula e controla, e cria “escolas militares”, legitimando, por vezes, a “escola sem partido”, reproduzindo, assim, uma sociedade punitiva e intolerante. Na direção dessa trama de ações, no contexto da formação de professores, como alertam Dourado e Tuttman (2019, p. 206-207):

[...] a retomada neoliberal, em curso, é agravada, por meio da eleição de um governo conservador, cujas ações e políticas vêm incidindo, diretamente, sobre as políticas públicas, e particularmente, as educacionais. Neste cenário, o MEC manteve a sua investida no sentido de rever a política de formação de professores e encontrou no Conselho Nacional de Educação, após recomposição de seus membros, caminho fértil para desenvolver ações e movimentos direcionados a alteração e revogação das DCNs que, paradoxalmente, se encontram em fecundo processo de materialização pelas Instituições de Educação Superior, especialmente Universidades e Institutos Federais.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é a normatização atual para a formação dos professores, mas caminha na contramão das lutas históricas, em favor da formação e da valorização dos profissionais da educação, e para a desqualificação na formação dos professores. Por isso, tem sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional.

Vale ressaltar que não podemos negar os impactos dessa ideologia neoliberal. No Brasil, ela se expressa na privatização do Estado (público). Essa perspectiva, portanto, reverbera na escola pública e na formação de professores, que têm sofrido ataques frente a um ritmo acelerado de desmonte de direitos, de interrupção das políticas sociais anteriormente construídas e de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Ademais, nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro passou por intenso processo de internacionalização e mercantilização. A padronização imposta pela Base Nacional Comum Curricular, com a redução e o esvaziamento do currículo, a reforma do Ensino Médio e a venda de pacotes de formação e de materiais didáticos favoreceram essa mercantilização.

Desse modo, precariza-se a formação, desqualifica-se o trabalho docente. Por isso, é preciso resistir e transformar o que esse cenário neoliberal impõe como retrato de escola pública com uma reflexão crítica e com a luta coletiva, o que exige um movimento em prol da educação pública, a favor da educação emancipatória, da valorização e das condições do trabalho docente e da luta contra as políticas de sonegação do direito à educação.

Investimos na compreensão de que, frente às demandas contemporâneas, o papel da escola é o de recriar a cultura na escola pública, em sintonia com Pimenta (2013, p. 8), entendendo-a como um espaço de trabalhar o conhecimento e um ponto de partida e de chegada para a formação de professores, logo:

[...] a formação contínua não deve ser apenas para certificar (o certificado vem junto), mas é uma formação contínua que tenha o lócus escolar e seus problemas como ponto de reflexão e análise e como análise das teorias, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas na escola.

O retrato inédito viável, em que apostamos com relação à escola pública, é a escola socialmente justa, democrática, que oferece aos estudantes uma apropriação da cultura, que se opõe a uma visão economicista e relativista e na qual os professores são produtores de currículos, reconhecendo e se abrindo para as diversidades étnicas, culturais e de gênero. Nesse sentido, esclarecemos que:

O 'inédito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Apesar de ser inútil ignorar que o quadro atual da escola pública ainda convive com desafios políticos, econômicos e de infraestrutura, com dificuldades de aprendizagem pós-pandemia, com uma política de resultados, de transmissão e de memorização, com uma

visão sustentada pela lógica neoliberal pragmática e economicista, educação de resultados, é preciso reiterarmos que essa escola não é o retrato que desejamos. Visamos a uma escola justa, democrática e emancipadora para formar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, considerando os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, uma escola que enriqueça a formação de nossos professores.

Com essa perspectiva, a formação contínua de professores não pode desconsiderar que a escola é lugar das mediações culturais e da discussão sobre as suas finalidades educativas. Portanto, a reflexão em torno de um projeto de escola emancipadora e democrática é necessária. A formação docente precisa ser realizada considerando a escola e a formação de um profissional crítico-reflexivo, com conhecimentos da Educação, da Pedagogia e da práxis docente, e não com base na visão indicada pelos conglomerados financeiros (PIMENTA, 2019).

Em tempos da pandemia causada pelo vírus da covid-19, a formação contínua se configurou como um grande desafio para os profissionais da educação, principalmente em decorrência da necessidade do isolamento social e da segurança sanitária. Como garantir processos formativos que tomem a escola como ponto de partida e de chegada em tempos de pandemia?

O processo de formação docente contínua pressupõe, conforme Lima (2001), uma rede de relações que envolvem os professores com o conhecimento no mundo do trabalho. Contudo, essas ações formativas, para romper com o tecnicismo, e não se tornarem atividades meramente instrumentalizadoras de práticas,

precisam estar ancoradas por processos reflexivos e coletivos, de maneira a subsidiar a transformação e as necessárias mudanças na prática docente.

É importante considerarmos que, mesmo em tempos de pandemia, não estamos livres de a educação estar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, e, no que se refere aos processos de formação de professores, é preciso superar os aspectos da tendência tecnicista de treinamentos de educadores, pois, como esclarece Fusari:

A ênfase é dada para a operacionalização de objetivos, para a mecanização do processo, daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico – o microensino, o ensino modular, o tela-ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Desta forma, professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (FUSARI, 1992, p. 21).

Com o contexto da pandemia, principalmente no ano de 2020, de modo geral no Brasil, para garantir-se segurança sanitária e pedagógica foi preciso que os professores aprendessem de forma emergencial o trabalho com o ensino remoto. Questionamos se esses professores passaram por processos institucionais de formação ou simplesmente por ações autoinstrucionais de treinamentos. No caso dos treinamentos, sob a influência do tecnicismo, é sabido que essas ações:

[...] deixaram algumas consequências negativas no sistema educacional, a saber:

- uma visão da educação muito economista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho);
- uma visão de educação escolar descolada dos problemas fundamentais da sociedade brasileira;
- uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, juntamente com os especialistas, dividiram o espaço da educação escolar, cada um cuidando do seu espaço, reforçando assim a falta de uma visão de totalidade e, principalmente, uma atuação fragmentada e competitiva no interior da escola (FUSARI, 1992, p. 21-22).

Nesse caso, inspirados por Fusari (1992), importa refletirmos que tipo de concepção tem sido adotada nas redes de ensino nesse tempo de pandemia, uma vez que, como sustenta o autor, essa perspectiva colabora para que se valorize fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino, apresentados sempre como “neutros”, “eficientes” e “eficazes”. Nessa perspectiva, o professor assume um papel secundário no processo formativo, exercendo a função de mero executor de uma prática educativa.

Com isso, cabe afirmar que, para realizar os enfrentamentos e superar os dilemas instalados em tempos do neoliberalismo e da pandemia, defendemos a concepção de formação contínua, entendendo que esta deve priorizar a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor. Compreendemos que a formação contínua do docente é um direito do professor e o leva à reali-

zação de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade (LIMA, 2001). Nesse contexto, incentiva-se a (re)construção dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e a prática crítico-reflexiva, considerando a escola como ponto de partida e de chegada.

Em outras palavras, significa dizer que esses processos formativos deverão propor ações que contemplem as necessidades pedagógicas dos docentes e as situações que possibilitem a partilha e o compartilhamento de saberes entre os professores, por meio de projetos institucionais que promovam a reflexão coletiva com base nas teorias da educação.

Por isso, é imprescindível ressaltar que a formação contínua é um importante passo para as melhorias na qualidade de ensino da educação escolar, contudo não é o único. É necessário mobilizar um conjunto de ações capazes de viabilizar avanços nas condições de trabalho, na carreira e no salário.

Logo, importa colocarmos em evidência e em análise como esses processos têm sido conduzidos na educação pública, uma vez que a formação contínua dos professores deve ocorrer no contexto da unidade escolar, sendo essas ações formativas entendidas como importantes ferramentas para a qualidade da educação brasileira.

Na próxima seção, apresentamos uma pequena ilustração de aspectos e contextos da educação escolar e da formação contínua, durante a pandemia, em municípios do estado do Espírito Santo.

Retratos de escolas públicas e a formação de professores em tempos da pandemia e do neoliberalismo: cliques e recortes do contexto capixaba

Buscamos nesta seção sintetizar, brevemente, características do retrato da escola pública e da formação contínua do educador no âmbito da região da Grande Vitória-Espírito Santo, considerando o panorama mais amplo da pandemia causada pelo vírus da covid-19, durante o ano de 2020. Para a composição desta discussão, recorreremos ao relato de experiências apresentadas por participantes no grupo de estudos e de pesquisas de formação de educadores sobre os cenários de escolas públicas e a formação de docentes em municípios da Grande Vitória-ES, bem como à análise de dados estatísticos, referentes à educação escolar nesse estado.

Realizamos em 2021 um levantamento de dados nos *sites* oficiais das prefeituras e da Secretaria Estadual de Educação, objetivando fazer um diagnóstico da educação escolar pública no estado do Espírito Santo, durante a pandemia, e ainda analisar e refletir como se caracterizou a organização pedagógica da rede pública e quais caminhos trilhar a partir desse contexto, no que se refere à educação escolar e à formação docente. Iniciamos relatando as informações da rede estadual e, em seguida, as das redes municipais, com destaque para a Região da Grande Vitória.

É importante destacarmos, para uma melhor compreensão da dimensão da educação pública do estado, que o Espírito Santo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma

população atual estimada em 4.108.508 habitantes e, em 2021, o número de matrículas na rede estadual foi de 225.786 estudantes.

A Portaria do Estado nº 356, de 11 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais nas escolas estaduais para cumprimento do isolamento social. Nesse contexto, foi adotado o programa EscoLAR, que é o programa de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs¹) instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. O programa, regulamentado pela Portaria nº 048-R, de 02 de abril de 2020, contempla um conjunto de recursos capaz de apoiar as escolas e os professores para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem por meio da complementação das aprendizagens já adquiridas e do desenvolvimento de novas aprendizagens por parte dos estudantes, favorecendo também o reforço escolar (SEDU, 2021).

De acordo com a Sedu (2022), o principal recurso utilizado pelo EscoLAR é a transmissão de videoaulas por meio de redes sociais como Facebook, YouTube, WhatsApp, entre outras, nos formatos ao vivo ou gravado, em dias e horários específicos, para turmas específicas. A partir da parceria já estabelecida com o Google, com quem a Secretaria de Estado da Educação desenvolve várias ações no âmbito do projeto Sedu Digit@l, o EscoLAR trabalha com o Google Sala de Aula como forma de sistematizar as atividades, seus formatos de

¹ As APNPs consistem em atividades escolares vinculadas ao desenvolvimento de habilidades/conteúdos previstos nos documentos curriculares propostos pela Sedu, previamente planejadas e elaboradas pelo professor, acompanhadas e coordenadas pela equipe pedagógica da escola, para serem ofertadas ao estudante fora do ambiente escolar (SEDU, 2022).

entrega e a mediação da aprendizagem em uma única plataforma.

Em 2020, a rede pública do Espírito Santo teve 774.932 matrículas em 2.698 estabelecimentos escolares. De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021, no ano de 2020, apenas 40,2% dos alunos da rede pública capixaba terminaram o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Já no Ensino Médio, somente 44,1%.

Consideramos os números de 2020, ano do fechamento das escolas, contudo é importante olharmos para os dados de 2021, assim que forem consolidados, pois, neste último ano, o retorno às atividades presenciais ocorreu, mas não plenamente. Com isso, poderemos discutir a evasão, o abandono, as reprovações e a aprendizagem durante o período pandêmico e ainda comparar com o período anterior ao fechamento das escolas para nortear as políticas educacionais do pós-pandemia, possibilitando mapear o impacto da covid-19 na Educação para planejarmos ações e políticas de enfrentamento das consequências da pandemia na educação.

Constatamos que, no período de pandemia no estado do Espírito Santo, as taxas de aprovação, reprovação e abandono, seguindo essa ordem, tanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais (95,2%, 4,6%, 0,2%) e Finais (88,9%, 10,3%, 0,8%) como no Ensino Médio (88,8%, 9,1%, 2,1%), mantiveram índices adequados de administração de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. Por sua vez, com relação ao professor, identificamos que sua jornada de trabalho se intensificou à medida que passou a conciliar o seu local de trabalho e

a sua residência nos mesmos espaços-tempos de lazer e de profissão, o que para muitos tornou-se uma situação desafiadora, de estresse e de superação (vida pública e privada se tornaram uma). Foi necessária a introdução do uso de alguma tecnologia da informação, não havendo, na maioria dos casos, nenhuma preparação para a utilização desse aparato.

Conforme o diálogo com professores que atuam nessa rede de ensino, atuantes em nosso grupo de estudos e de pesquisas sobre formação de educadores, não ocorreram processos institucionalizados nas escolas públicas para a formação contínua dos docentes, considerando as demandas da pandemia, os dilemas ou os impactos que esse cenário trouxe para a organização do trabalho pedagógico.

Identificamos nos *sites* institucionais da rede pública estadual, e confirmamos com os participantes de nosso grupo de estudos e de pesquisas, que o principal recurso utilizado pelo EscoLAR foi a transmissão de videoaulas por meio de redes sociais como Facebook, YouTube, WhatsApp, entre outras, nos formatos ao vivo ou gravado, em dias e horários específicos, para turmas específicas e também com o Google Sala de Aula como forma de sistematizar as atividades, seus formatos de entrega e a mediação da aprendizagem em uma única plataforma. Os estudantes tinham acesso a uma série de gravações (videoaulas) pelo EscoLAR. O conteúdo foi disponibilizado também na TV aberta. Conforme relato de professores, participantes em nossos grupos de estudos e de pesquisas, é importante ressaltar que as ações da Secretaria Estadual de Educação tornaram-se

uma referência para as atividades de muitas redes municipais.

De acordo com informações do *site* institucional da rede estadual, houve disponibilização de Chromebooks para 60 mil alunos matriculados no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública estadual e compra de *notebooks* para professores, com incentivo do governo.

A retomada das atividades presenciais iniciou em outubro de 2021, de forma gradual e não obrigatória para os discentes, com revezamento e obedecendo às normas sanitárias. Os procedimentos adotados para o retorno presencial foram seguir os protocolos de segurança, basicamente usar máscara e manter o distanciamento. Os professores ganharam um kit que continha uma garrafa de água, um pote de álcool em gel e máscaras.

Quanto à organização das atividades escolares das redes municipais, de modo geral, identificamos, com base na consulta a *sites* institucionais e de acordo com o diálogo com docentes participantes em nossos grupos de estudos e de pesquisas em formação de educadores, que os docentes trabalharam com o formato de ensino remoto que consistiu em mandar atividades para a casa dos alunos. Os pais deveriam buscá-las uma vez por semana conforme horário determinado. As orientações de como realizar as atividades eram mediadas, na grande maioria, pelo aplicativo de comunicação WhatsApp.

Algumas redes disponibilizaram a entrega de atividades pelo *site* da prefeitura para que os professores pudessem lançar as aulas de forma remota, através

do *padlet* (Google) organizado por zona rural e urbana (escolas, turnos, ano escolar, componente curricular – disciplinas).

Destacamos algumas ações das redes municipais dos maiores municípios da Grande Vitória. Em Cariacica, a Portaria nº 037/2020 instituiu o projeto *on-line* #Dever em Casa para estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CARIACICA, 2021). No município de Serra, foram disponibilizadas atividades pedagógicas no *site* da prefeitura (SERRA, 2021) com conteúdos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já em Vila Velha, as atividades pedagógicas para Educação Infantil e Ensino Fundamental foram disponibilizadas em plataforma *on-line*, por meio do *site*: www.conectadosavila.com.br. Também foi disponibilizado material impresso em cada unidade de ensino (VILA VELHA, 2021). Na capital, Vitória, foi disponibilizado material aos alunos em formato digital e impresso. O acesso se deu pelo aplicativo “Vitória Online”, com material separado por etapa e em formato PDF (VITÓRIA, 2021). No âmbito das redes municipais, as ações formativas para professores, de modo geral, ocorreram por meio de *lives* ou disponibilização de materiais autoinstrucionais. Em uma rede municipal da Grande Vitória, ocorreram cursos para atuar no ensino remoto sob a mediação de uma empresa privada contratada.

Observamos que os processos não foram pautados numa perspectiva profissional crítico-reflexiva, na qual os docentes pudessem protagonizar discussões e diálogos entre os pares, no coletivo, da realidade vivida com “[...] o lócus escolar e seus problemas como ponto de reflexão e análise e como análise das teorias, como

possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas na escola” (PIMENTA, 2013, p. 8).

Compreendemos que as ações desenvolvidas durante a pandemia se deram num contexto de excepcionalidade em que, diante das incertezas, foi necessário pensar em alternativas para o trabalho pedagógico, sem condições de organizar materiais e formação docente com antecedência, conforme demonstrado no levantamento das ações realizadas pelas Secretarias de Educação. Mas merece destacarmos que prevaleceram formações instrumentalizadoras de práticas, atendendo à ideologia neoliberal de educação, não ancoradas por processos reflexivos e coletivos, que são necessários para a formação de docentes críticos.

Consideramos ser necessária a reflexão crítica para que essas ações não se perpetuem no pós-pandemia como práticas rotineiras, atendendo ao modelo neoliberal de educação com a precarização do atendimento ao discente e do trabalho docente, materializadas nas reformas dos sistemas educativos.

É importante nos atentarmos que a falta de acesso às tecnologias por parte dos estudantes, verificada durante as aulas remotas, amplia as desigualdades educacionais. Sem falarmos na escola como espaço de integração dos sujeitos e de grande reforço na sua alimentação diária, considerando que muitos alunos da escola pública têm na merenda escolar sua principal fonte nutricional.

Em relação ao docente, houve uma intensificação das atividades para atender às demandas da educação escolar não presencial, em condições de trabalho não coerentes com essa modalidade. É importante salientar

que o docente necessita de formação para o trabalho com as novas tecnologias. Contudo, entendemos que estas devem ser tomadas como meios, e não como um fim, com as devidas e adequadas condições de trabalho para essa realização.

Podemos observar que, de modo geral, nesse período, a formação continuada deu-se por ações autoinstrucionais de treinamentos, numa lógica neoliberal. Com base em Fusari (1992), entendemos que é importante refletir sobre qual concepção de formação continuada foi adotada para não cairmos em modelos tecnicistas e continuarmos nesse modelo no pós-pandemia.

Cabe considerarmos que, sem dúvida, a pandemia nos chamou a atenção para a contribuição das novas tecnologias em nosso cotidiano, mas não podemos aligeirar os processos educativos e de formação docente na lógica neoliberal de lucros com a padronização e a massificação de processos administrativos e pedagógicos.

Considerações finais

O presente texto teve, como principal objetivo, discutir, sem, contudo, esgotar as análises, sobre a escola pública e a formação de professores, considerando os cenários da pandemia e do neoliberalismo. Procuramos também sintetizar, brevemente, o retrato da escola pública e da formação contínua do educador no âmbito da região da Grande Vitória-Espírito Santo, no panorama mais amplo da pandemia durante o ano de 2020.

A questão da escola pública e da formação de professores foi abordada evidenciando-a como uma ins-

tância privilegiada para a formação contínua do professor, sem, entretanto, desconsiderar as condições gerais básicas para um trabalho docente comprometido com uma escolaridade de qualidade social. Sendo assim, a concepção de formação de professores que defendemos é aquela implicada com a escola pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade referenciada no social, que ajude a construir um projeto de sociedade mais democrática e cidadã, com justiça social, liberdade e pluralidade.

Ao considerar o retrato panorâmico sobre as ações da formação contínua de professores no contexto da Grande Vitória-Espírito Santo, realizadas durante a pandemia, entendemos que é importante indagar, nessa realidade e nas demais brasileiras: quais necessidades responderam? Foram elaboradas a partir das necessidades formativas identificadas e analisadas nas escolas dos profissionais que lá estão, do compromisso que se estabelece entre estes? Lembramos que é responsabilidade do poder público o provimento das condições, de recursos humanos e do desenvolvimento profissional dos professores para se colocarem em condições de propor e conceber a escola.

Portanto, é importante assumir a formação contínua do professor como um meio, e não como um fim em si. Ela é uma das importantes ferramentas para a democratização do ensino. Contudo, não dará conta sozinha. Ao ser realizada, principalmente nesse tempo pandêmico, pode-se afirmar que, de alguma maneira, as Secretarias de Educação, por meio de suas gerências específicas, bem como de convênios com as

universidades, precisarão considerar, nessa demanda, ponderar o contexto das escolas com relação à permanência de seus estudantes.

Sobre esse aspecto, não se pode ignorar a situação brasileira em matéria socioeconômica, nem, nos últimos tempos, o ritmo acelerado de desmonte de direitos e de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais.

Entendemos que, diante de incertezas e retrocessos, é o momento de reafirmar princípios e orquestrar resistências. Assim, afirmamos o retrato que desejamos, ainda que seja em tempos da pandemia e do neoliberalismo: a defesa da escola pública e da formação contínua docente da melhor qualidade, atendendo todos os estudantes e se desenvolvendo por meio de uma ação pedagógica mais consciente, crítica e transformadora.

Diante do exposto, cabe evidenciar a escola pública como instituição não apenas destinada a formar gerações, mas também destinada a trabalhar o conhecimento, a mediação entre este e a sociedade, atuando como lócus para se pensar, com base nas teorias, o enfrentamento dos problemas da educação escolar e da formação de professores.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-e-educacao-brasileira-em-2021.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Brasil: Espírito Santo. *IBGE*, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CARIACICA. Prefeitura Municipal. *Portaria nº 037/2020*. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. T. *Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras*: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015. Disponível em: <http://costalima.ufr-rj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DA>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ENALIC. ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 8., *Carta do VIII Enalic*. 2021, USP, São Paulo. Disponível em: <https://www.enalic.com.br/evento-online/posteres.php>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ESPÍRITO SANTO. *Secretaria Estadual de Educação*. Disponível em: <https://www.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. *Ideias*, São Paulo, n. 3, p. 13-27, 1992.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/fatin>. Acesso em: 25 fev. 2018.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, D. A. de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PIMENTA, S. G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Qualidade da escola pública*: políticas, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 91-106.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Org.). *Didática*: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A>

ltica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. *O que é o Programa EscoLAR*. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escolar/o-que-e-o-programa-escolar>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SERRA. *Prefeitura Municipal*. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C de A. (org.). *Por uma didática da educação superior*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. p. 41-75.

VILA VELHA. *Prefeitura Municipal*. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

VITÓRIA. *Prefeitura Municipal*. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 28 set. 2021.



Composição de Maria Socorro Lucena Lima (2022)
Professora, Pesquisadora e Artista Plástica

7 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DA PARAÍBA: SINALIZAÇÕES CRÍTICAS EM TORNO DE POLÍTICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-869-5/cap7>

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da UFPB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP) e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES/UFPB). É associado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), participando do GT 4(Didática) e à Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). Integra a Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia (RePPed). E-mail: leonardosevero@ce.ufpb.br

FELIPE BAUNILHA TOMÉ DE LIMA

Professor da Rede Estadual de Educação Básica da Paraíba. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Diretor do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB).

E-mail: baunilhafelipe@gmail.com

MAURICÉIA ANANIAS

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Professora Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Integra o Grupo de Pesquisa de História da Educação do Nordeste Oitocentista- GHENO. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba – HISTEDBR.

E-mail: mauriceia.ananias@gamil.com

Introdução

Em meio a uma agenda de governança antidemocrática alinhada a pautas de setores ultraconservadores e neoliberais, o estudo das políticas educacionais enfrenta a escassez de informações sistemáticas, consistentes e confiáveis sobre as ações programáticas do Poder Público, seus processos e impactos sociais em uma perspectiva de análise de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola que, em relação de mutualidade, configuram uma lente analítica mais abrangente e propositiva.

Essa configuração de governança não se limita ao âmbito do governo federal, podendo ter traços visíveis, em maior ou em menor intensidade, em agendas estaduais e municipais dada a hegemonia da economia neoliberal que difunde e impõe, via agências multilaterais, uma agenda globalmente estruturada voltada à instrumentalização da educação escolar para a formação de capacidades produtivas associadas a um conjunto mínimo de aprendizagens e ao controle de resultados por padrões de qualidade mercadológica (SAHLBERG, 2016). No caso da Paraíba, a expressão local dessa agenda é facilmente localizada no modo pelo qual o poder

executivo estadual tem implementado reformas encaixadas no cenário nacional para o planejamento e o desenvolvimento do currículo, para o modelo de gestão educacional e escolar adotado em sua estrutura e unidades escolares, bem como na permeabilidade da lógica empresarial e atores privatistas em diferentes níveis da formulação, execução e avaliação das políticas.

Para refletirmos acerca dos desafios da educação paraibana nesse cenário, organizamos o texto a partir de eixos temáticos que nos permitiram extrair, de dados oficiais e de elementos vivenciais, algumas sinalizações críticas na perspectiva da defesa da garantia, ampliação e efetividade do direito à educação escolar como bem público (CURY, 2008). Após evidenciarmos as sinalizações, estabelecemos um balanço geral no qual apontamos entraves e possibilidades para políticas orientadas por tal perspectiva.

Sinalizações sobre acesso, permanência e abandono

O estudo sobre dados educacionais é um desafio ao planejamento e ao controle social de políticas públicas em educação. O principal mecanismo oficial para aferição de dados educacionais primários é o censo escolar. As informações fornecidas para construção do relatório do Censo Escolar são de responsabilidade de gestores/as escolares, sob orientação e supervisão das Secretarias de Educação. Em que pesem possíveis erros ou incongruências de informações, o Censo é a ferramenta mais fidedigna da realidade educacional brasileira.

Os dados utilizados neste artigo foram retirados do Censo 2020 – Resumo Técnico do estado da Paraíba (INEP, 2021), com dados coletados até o mês de março de 2020, ou seja, sem captar ainda os impactos da pandemia, e informações retiradas do portal virtual *QEdu* (2022), que apresenta uma sistematização dos microdados do Censo Escolar até o ano de 2021. Até o momento de finalização deste texto, o INEP ainda não havia disponibilizado o resumo técnico do Censo 2021 por unidade da federação, apenas os relatórios com informações brutas.

Analisando os indicadores educacionais a partir do ano de 2018, é possível perceber uma queda do número de matrículas na rede estadual de educação em todas as etapas, de maneira mais acentuada entre 2018 e 2020, seguida de um aumento discreto entre os anos de 2020 e 2021. O número de matrículas nesses anos foi, sequencialmente, de 215.096, 196.866, 189.916 e 193.620 estudantes nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. A maior diminuição do número de matrículas se deu nas etapas de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, houve um aumento de matrículas na etapa do Ensino Médio. Em termos gerais, houve um decréscimo de 37% nas matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e decréscimo de 25% nos Anos Finais para o período analisado. Já na etapa do Ensino Médio houve um aumento de 6% no total de matrículas no mesmo período. O número de matrículas é o principal indicador de acesso à educação. É preciso uma análise mais aprofundada dos dados de todas as redes municipais e privadas para compreender para onde migraram os/as estudantes do Ensino

Fundamental que saíram da rede estadual, bem como compreender se houve migração de matrículas da rede privada para a rede estadual na etapa do Ensino Médio motivada pela crise econômica em decorrência da pandemia de covid-19.

No mesmo período analisado, a taxa de abandono escolar apresentava tendência de decréscimo e, em 2020 e em 2021, teve os menores níveis em decorrência das normativas específicas do período especial durante a pandemia de covid-19. Percentualmente, nos anos de 2018 a 2021, tivemos as seguintes taxas de evasão: 7,9%, 5,4%, 1,6% e 3,0%. As resoluções 120 e 140 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEEPB), com base nos pareceres 05 e 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE), lastreados pela Medida Provisória 934/2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, orientaram as escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação a adotarem medidas flexíveis para conclusão do ano letivo e para o cômputo de frequência dos/as estudantes.

Na rede estadual de ensino, a orientação dada às escolas foi de que qualquer estudante que comparecesse à unidade de ensino ao menos uma vez durante a pandemia para retirar materiais didáticos de estudo deveria ser aprovado/a. Essas medidas excepcionais explicam a queda abrupta da taxa de abandono a partir do ano de 2020. Com o fim da vigência das normas excepcionais de ensino para o ano letivo de 2022, a tendência é que a taxa de abandono tenha um aumento em relação aos anos de 2020 e 2021.

Em 2018, foram implementadas importantes modificações na oferta educacional na rede estadual, notadamente a criação da legislação estadual sobre escolas em tempo integral (PARAÍBA, 2018a) e o Programa de Auxílio à Alimentação Escolar do Estado da Paraíba – PAAE/PB (PARAÍBA, 2018b). As escolas em tempo integral apresentam uma jornada escolar de 8 horas diárias. Para tanto, oferecem três refeições ao longo do dia aos/às estudantes. Essas refeições são financiadas com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e do recém-criado PAAE/PB. Em que pese a diversidade socioeconômica dos/as estudantes da rede pública estadual, a política de fornecimento de alimentação de qualidade na escola é a principal estratégia de segurança alimentar para os jovens e também a de maior longevidade (LIBERMANN; BERTOLINI, 2015).

O PAAE funcionou até o ano de 2021 atendendo apenas escolas em tempo integral, que representam cerca de 50% das escolas estaduais, mas em 2022 o governo ampliou o programa para as escolas de meio período, contemplando, assim, toda a rede escolar estadual. O PAAE estabelece um valor complementar ao valor destinado pelo PNAE a cada escola. Esses programas de alimentação escolar podem ser considerados a principal política de incentivo à permanência dos estudantes na escola.

Sinalizações sobre gestão educacional e escolar

A gestão pública em todo o Brasil passou por transformações desde a década de 1990, desenvolvendo padrões da chamada Nova Gestão Pública. Essas mu-

danças são respostas às transformações tecnológicas, informacionais, organizacionais e econômicas acontecidas no mundo do trabalho e geraram novos modelos e métodos na administração dos sistemas educacionais (JUNIOR *et al.*, 2019).

O marco do início dessas mudanças, na década de 1990, foi a Reforma do Estado, um conjunto de modificações no aparato jurídico que estabeleceu um novo padrão de intervenção estatal na sociedade, alterando o papel do Estado, até então promotor exclusivo de políticas sociais, o qual passou a executar políticas públicas como financiador e regulador de contratos e parcerias feitos com organizações não estatais. Dentro do aparato jurídico que estabeleceu e vem consolidando tal mudança, destacamos a Lei de Criação das Organizações Sociais (BRASIL, 2018), a Lei das Parcerias Público-Privadas (BRASIL, 2004) e a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2021).

O resultado nas políticas educacionais foi a introdução da lógica de mercado para as relações estabelecidas pelo Estado financiador e regulador de contratos e parcerias com Organizações Sociais (OS) para a gestão e oferta de serviços educacionais (ADRIÃO; PERONI, 2009). Na Rede Estadual de Educação da Paraíba, o governo, por meio do Edital nº 001/2017/SEAD/SEE, estabeleceu contratos de gestão com duas OS: Espaço Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS) e Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde (INSAÚDE). O contrato estabeleceu a gestão pactuada para serviços de apoio nas unidades escolares da SEE. Todas as atividades não docentes passaram a ser exercidas por

trabalhadores/as contratados/as pelas OS. Antes disso, o trabalho era feito por trabalhadores/as com contrato de prestação de serviço diretamente com o Estado. Com a contratação das OS, esses/as trabalhadores/as foram “regularizados” perante a legislação trabalhista, tendo as carteiras de trabalho assinadas via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (JUNIOR *et al.*, 2019).

O contrato teve duração de dois anos, e sua avaliação estava diretamente relacionada aos índices de eficiência e satisfação avaliados pela comunidade escolar e pelo governo do Estado, podendo ser renovado ou não ao fim da avaliação. Um dos elementos averiguados na avaliação do contrato foi o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba (IDEPB), avaliação padronizada aplicada na rede estadual. Os demais índices foram: Índice de Clima Escolar (ICE); Índice de Satisfação do Atendimento ao Público (IAP); Índice de Satisfação da Merenda Escolar (IME); Índice de Equilíbrio Financeiro (IEF); Índice de Suporte de TI; e Índice de Segurança Escolar (JUNIOR *et al.*, 2019). Os termos e formas de aferição da qualidade da educação passaram a ter uma lógica empresarial. Em 2020, ao final do contrato, o governo não mais estabeleceu contratos via OS, motivado por denúncias e investigações de corrupção e desvio de verbas. Em meio à pandemia, em outubro de 2020, por meio de dispensa de licitação, foram firmados contratos¹ com três empresas especializadas no fornecimento de mão de obra terceirizada, a saber: Ágape Construções e Serviços LTDA,

¹ Contratos 37, 38 e 39 firmados por meio do PROCESSO-SEECT 22.000.142233.2020.

Saile Serviços de Locação de Mão de Obra LTDA e Aler-ta Serviços Eireli. Os/as profissionais contratados/as de maneira terceirizada foram: auxiliares de biblioteca, cuidadores, auxiliares de processamento de dados, auxiliares de secretaria, auxiliares de serviços gerais, inspetores/as e merendeiros/as.

Uma modificação importante ocorrida em 2017 foi resultado do desfecho da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0117689-57.2012.815.0000, requerida pelo Ministério Público da Paraíba (MPPB), tornando inconstitucional a Lei Estadual nº 7.983/2006 (PARAÍ-BA, 2006), que estabelecia a eleição direta para gestor/a escolar pela comunidade escolar. Com isso, a nomeação de gestores/as escolares/as passou a ser de competência exclusiva do Poder Executivo, com implicações diretas para execução das políticas públicas diretamente nas unidades escolares.

Outra política que impacta a gestão escolar e o trabalho pedagógico é a remuneração por bonificação estabelecida pela Lei nº 9.879/2012 (PARAÍBA, 2012). A lei estabelece as premiações Escola de Valor e Mestres da Educação, ambas com critérios meritocráticos e de eficiência em gestão na consecução de metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. Os/as trabalhadores/as das escolas que atingirem as metas recebem uma bonificação equivalente ao salário no fim do ano, chamado de 14º salário. Individualmente, os/as professores/as que forem contemplados/as pelo prêmio Mes-tres da Educação também recebem uma bonificação equivalente ao salário, chamado de 15º salário.

Sinalizações sobre reformas e gestão curricular

Os currículos são vetores de intencionalidades políticas que atuam no modo pelo qual as experiências formativas nas instituições escolares são desenvolvidas e valoradas. Trata-se de peças fundamentais no encadeamento de ações pretendidas pelas instituições e por seus atores em diferentes esferas pelas quais decorrem, constituindo e sendo constituídos por políticas de conhecimento cujos impactos demonstram-se na composição de experiências de aprendizagem, de ensino, de gestão e de coordenação do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o estudo das políticas de currículo permite acessar formas de governança em educação que indicam as forças ideológicas incidentes nas agendas do Estado (TORRES SANTOMÉ, 2013). Sob tal pressuposto, este tópico situa marcos de reformas curriculares empreendidas pelo governo do estado da Paraíba em um eixo de problematização que percorre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba demonstra ampla adesão à BNCC. Sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação deu-se em 07 de dezembro de 2018. De acordo com o documento, sua construção decorreu de uma “[...] mobilização do Gestor Interlocutor dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do pacto de implementação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba” (PARAÍBA, 2018c, p. 14). Seguindo a orientação para construção de currículos subnacionais definidos a partir da BNCC, a proposta teve sua formulação norteadada pelo Programa de Apoio

à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (BRASIL, 2018), com forte participação de representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Como destacam Cruz e Marcassa (2020), ambos os organismos são responsáveis pelo avanço da lógica empresarial no desenvolvimento curricular como esfera de gestão educacional em um contexto de governança em redes, articulando-se, quase de forma simbiótica, a organizações sociais do setor privatista, como o Movimento Todos pela Educação, o Movimento Todos pela Base e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), este último fortemente imbricado à agenda de governança do estado da Paraíba.

No modelo de governança em rede, essas organizações atuam como propositoras de consensos que naturalizam a imposição do *ethos* capitalista na formulação, execução e avaliação de políticas educacionais, como é o caso da própria BNCC, apresentada como um documento neutro promotor de direitos de aprendizagem dos/as estudantes. Tal incidência obstrui ou dificulta a entrada de entidades/organismos progressistas, como as próprias universidades públicas, em espaços de tensionamento e deliberação em torno dessas políticas. Vale ressaltar, por exemplo, que não consta, entre as pessoas colaboradoras da formulação da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, nenhum nome de professor/a vinculado/a ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

A atuação do ICE na gestão do desenvolvimento curricular no estado da Paraíba inicia-se, porém, an-

tes mesmo da implementação da BNCC com a reestruturação da proposta curricular estadual. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, o modelo da Escola Cidadã Integral (ECI) foi implantado em 08 escolas estaduais ainda no ano de 2016. Esse modelo – que mais tarde viria a se configurar como política pública de educação integral associada à Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2019, consolidando-se em todo o território estadual – foi gestado sob a influência do ICE pela transposição da experiência pernambucana com a Escola da Escolha para o contexto paraibano. Essa transposição estabelece a reprodução de um *modus operandi* de gestão empresarial na gestão educacional e escolar. Recebendo recursos públicos, o ICE é responsável pela elaboração de instrumentos normativos e materiais que orientam o desenvolvimento curricular nas escolas, além de oferecer formação continuada para gestores/as e professores/as e dispor assessoria a gestores/as administrativos/as e pedagógicos/as.

O lastro de influência dessa organização social e de outros movimentos ligados ao mundo empresarial na implementação das políticas curriculares na Paraíba é um fator explicativo para entrada de novos princípios que passaram a pautar a educação das juventudes no âmbito das ECI, como a ênfase no projeto de vida e no protagonismo juvenil. Com efeito, em uma lógica de contradição, é possível e desejável que, na escola, profissionais e estudantes desenvolvam focos de resistência para a disputa de sentidos que podem ressignificar esses princípios, mobilizando-os desde um ponto de vista crítico. Contudo, no contexto maior de influências que enquadram as políticas nacionais e subnacionais de

currículos para as juventudes no Brasil, tanto a ideia de projeto de vida quanto de protagonismo juvenil funcionam como dispositivos simbólicos que responsabilizam os/as jovens, individualmente, pelo seu sucesso ou seu fracasso mediante parâmetros de mérito e empregabilidade; exercem controle subjetivo pelo convencimento de que o sentido da aprendizagem atrela-se ao que possui valor econômico agregado; e incentivam a performatividade resultante da incorporação de valores e atitudes que reproduzem, no âmbito do comportamento humano, as relações de subserviência e passividade necessárias à conservação da ordem econômica vigente, consubstanciadas às competências socioemocionais.

O Programa de Educação Integral, criado pela Lei 11.100, de abril de 2018, normatizou três perfis de instituições escolares: as Escolas Cidadãs Integrais, as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. De acordo com informações disponibilizadas pelo *site* oficial do governo do estado da Paraíba, a rede possuía, em 2021, 302 escolas integrais, das quais 124 ofereciam cursos técnicos. Apesar das críticas posicionadas anteriormente, é importante considerar que a ampliação da oferta de Escola de Tempo Integral para maximizar possibilidades de tempos e espaços formativos representa um avanço em um país onde, para a maioria da população, a educação é mínima. Componentes curriculares como Projeto de Vida, Pós-Médio, estudo orientado, Colabore e Inove podem abrir espaço para experimentações pedagógicas que estimulem o engajamento dos/as estudantes em processos mobilizadores de diferentes saberes em relações mais contextualizadas e dinâmicas com pares,

docentes e territórios. Porém, isso será possível quando o currículo for encarado como uma práxis que aciona capacidades autorais, críticas, problematizadoras e colaborativas dos sujeitos, ao invés de um dispositivo de controle sustentado pela lógica do aprender para competir.

A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, em consonância com a BNCC, estabelece um modelo de organização curricular composto por uma parte comum e uma parte diversificada. A parte comum integra 60% do fluxo curricular e incorpora quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A parte diversificada se desdobra em itinerários formativos: A Ilha na Ostra (itinerário da área de Linguagens e suas Tecnologias); Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade (itinerário que integra as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias); Diversidades, Direitos e Culturas (itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais); Vasto Mundo – meu quintal é global (itinerário de caráter propedêutico que integra as quatro áreas); e itinerários de formação técnica e profissional.

A integração de áreas em itinerários comuns pode ser uma medida de redução dos impactos negativos causados à formação das juventudes pela restrição do acesso a conhecimentos necessários à sua formação como cidadão/cidadã. Porém, é importante que se monitore cuidadosamente a política de oferta da formação técnica e profissional que, como se discute amplamente na literatura educacional, pode aprofundar desigualda-

des sociais associadas ao trabalho precário e dificultar a continuidade de estudos em nível superior, rompendo a lógica da Educação Básica.

Sinalizações sobre formação de professores/as e organização sindical docente

Em 2021, atuavam no âmbito da rede pública estadual cerca de 17.023 professores/as efetivos/as e pres-tadores/as de serviço. A formação inicial e continuada desses/as profissionais é tratada como uma agenda es-tratégica no Plano Estadual de Educação instituído pela Lei nº 10.488, com vigência de 2015 a 2025 (PARAÍBA, 2015). A meta 23 prospecta a elaboração de uma políti-ca estadual de formação docente a ser implementada a partir de 2017. Já a meta 24 estima o compromisso de que 50% de docentes do Sistema Estadual de Educação (SEE) possuam formação em nível de Pós-Graduação. Em 2018, o governo do estado lançou, em decorrência da meta 23, o Plano Estratégico de Formação dos Profis-sionais da Educação Básica na Rede Pública do Estado da Paraíba, com vigência de 2018 a 2021. O documento apresenta objetivos, princípios e estratégias para o de-senvolvimento de ações formativas subsidiadas por um diagnóstico que se limita a dados de escolaridade dos/as docentes por rede administrativa e dados de desvio funcional. Ressalta-se que o documento não é aporta-do por um estudo de demandas formativas junto aos sujeitos primordiais da política, os/as professores/as. Questiona-se, assim, o papel que os/as professores/as têm nas políticas a eles/as destinadas, especialmente naquelas que possuem como objetivos a mudança das

práticas pedagógicas e a construção das identidades profissionais.

Não há dados publicizados acerca das ações e impactos do Plano, o que inviabiliza a análise do grau de efetividade de uma política que envolve um tema estratégico e de amplo interesse de organismos da sociedade civil e instituições acadêmicas. O Plano prevê a oferta de cursos de formação inicial e continuada mediante as modalidades presencial e à distância de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica para bacharéis. No âmbito da formação continuada, os cursos e vagas oferecidas pelas instituições públicas de Ensino Superior abrangem temas como educação e pobreza, tecnologias, educação do campo, educação especial, relações étnico-raciais, entre outros. Destacam-se, ainda, áreas como gerontologia e cuidados paliativos, as quais se distanciam do que, habitualmente, constitui-se como demanda formativa para o magistério da Educação Básica. Para além da oferta de cursos de certificação acadêmica, confrontar exigências de mudança para a qualidade pedagógica socialmente referenciada mediante políticas de formação requer criação de condições que tornem possíveis experiências formativas nas próprias escolas como comunidade de práticas (NUÑEZ; RAMALHO, 2011). Constatada a ausência desse referencial de formação docente no Plano, observa-se, ainda, que a SEE tem se ocupado com a promoção de atividades de caráter pontual e no formato *on-line*, como *lives* e cursos à distância.

Em 2021, por meio do Edital nº 35/2021 publicado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), o governo do estado recrutou equipes

de Instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas aplicadas à Educação Básica. Três projetos coordenados por docentes de universidades públicas estão em desenvolvimento; um deles refere-se à formação docente e inclui, além de um diagnóstico, ações formativas presenciais e *on-line* e a criação de um repertório de materiais educativos que colaborem com o planejamento didático-curricular dos/as professores/as. Por se tratar de projetos desenvolvidos por universidades públicas, espera-se que os princípios e a lógica de funcionamento deles reflitam a concepção de educação como bem público e direito humano e social, contrariando a perspectiva mercadológica que caracteriza a agenda das Organizações Sociais; e que o diagnóstico de necessidades formativas aponte possibilidades mais contextualizadas que reforcem o caráter da escola como comunidade de práticas e os/as professores/as, pedagogos/as e demais profissionais da escola como sujeitos de saberes. Isso implica considerar que a formação se constitui como um movimento mobilizado pela reflexão individual e coletiva na/para/a partir da prática, tomando por base repertórios e demandas contextualmente situadas que inspirem a práxis docente (PIMENTA, 2010).

A representação sindical docente se dá pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação (SINTEP-PB), que congrega, além de professores/as, os/as demais trabalhadores/as em educação contratados diretamente pelo governo do estado, tanto trabalhadores/as em exercício quanto aposentados/as. As principais reivindicações do sindicato são relativas à valorização da carreira docente, estabelecida pela Lei

nº 7419/2003 (PARAÍBA, 2003), melhores condições de trabalho nas unidades escolares e o estabelecimento de nova lei para escolha democrática para as gestões escolares.

Sinalizações sobre financiamento

No Brasil, sob a perspectiva da cooperação entre entes federados, as políticas educacionais são financiadas, principalmente, por impostos destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De acordo com a Constituição de 1988, deve-se respeitar o mínimo de recursos previstos à divisão de responsabilidades prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): aos municípios cabem a oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – 25%; aos estados, a oferta do Ensino Médio – 25%; já a União possui função redistributiva e supletiva: 23%.

Embora o FUNDEB tenha sido instituído em 1997 e atualizado em 2007, é com a Lei nº 14.113 que se tornou política de Estado, o que lhe confere caráter definitivo (BRASIL, 2020a). A Lei decretada pelo governo federal no dia 25 de dezembro de 2020, no período de férias dos/as professores/as das redes públicas de ensino, resultou de um processo de duro embate realizado pelos/as docentes e por seus representantes sindicais, acadêmicos e entidades como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, além de deputados/as e senadores/as comprometidos/as com a causa educacional. Em face do tempo curto de debate com a sociedade civil, a publi-

cação do novo regramento via decreto, nos últimos dias de 2020, foi necessária para que a Educação Básica não ficasse sem a regulamentação dos seus recursos para o ano de 2021. Temas como a permanência do Fundo (não mais com a validade de 10 anos), o parâmetro mínimo exigido para a complementação da União (de 10% para 23%), além do mínimo de 70% para pagamento dos salários dos/as profissionais da educação e da educação especial como preferencialmente em classes comuns foram aprovados após muitas negociações em um cenário de conflitos e perdas de direitos educacionais no Brasil.

De acordo com os dados disponíveis no portal do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), informados nos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) pelo governo do estado da Paraíba, a arrecadação do FUNDEB nos anos de 2019, 2020 e 2021, respectivamente, foi de 1,08 bilhões, 990 milhões e 1,38 bilhões de reais (SIOPE, 2022). A diminuição de arrecadação no ano de 2020 se deu principalmente pela crise financeira gerada pela pandemia de covid-19.

Nesse mesmo período analisado, 2019, 2020 e 2021, as despesas realizadas com recursos do FUNDEB, incluindo pagamento de profissionais da educação e outras despesas com Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), foram de 1,07 bilhões, 989 milhões e 1,27 bilhões de reais, respectivamente. Ou seja, o ano de 2021 foi o ano com maior saldo financeiro com relação aos gastos com o FUNDEB, mesmo levando em consideração o aumento inflacionário do período.

Devemos considerar que, em 2021, a política de isolamento social foi praticamente revogada para boa parte dos setores econômicos, o que gerou uma recuperação da economia e da arrecadação. As escolas estaduais na Paraíba, por outro lado, só retomaram suas atividades presenciais em outubro de 2021, gerando economia de recursos na área de manutenção predial das escolas. Somam-se a esses fatores o congelamento salarial dos servidores públicos até dezembro de 2021 determinado pela Lei Complementar 173 (BRASIL, 2020b) e a inclusão de demais profissionais da educação na subvinculação dos 70% das verbas do FUNDEB determinada pela Lei nº 14.113.

Balanço crítico da educação estadual paraibana: desafios para a escola pública na construção da justiça social

O panorama traçado no texto provocou interrogações importantes em torno dos desafios para a formulação e a implementação de políticas educacionais comprometidas com a construção da justiça social, compreendida por Fraser (2002) como resultante de políticas de redistribuição de renda, de reconhecimento identitário e de participação social. Em qualquer das dimensões, a escola ocupa um lugar central na medida em que capacita interesses individuais e coletivos de transformações das condições de vida, proporcionando perspectivas de mobilidade social e acesso a saberes fundamentalmente necessários para a formação de sujeitos autônomos e colaborativos no marco da diversidade humana. É necessário, então, reposicionar

a importância da escola pública como instituição que atende a maioria da população e que, por isso mesmo, constitui-se como um fator determinante de oportunidades ou de desvantagens sociais que terá na trajetória de conquista e afirmação de direitos. O pensamento educacional hegemônico emanado desde as agências econômicas pluri/transnacionais contrariam esse propósito por atuarem na mercantilização dos fins educativos e no empresariamento da sua lógica de funcionamento atrelada a mecanismos meritocráticos, seletivos e excludentes (LIBÂNEO, 2012). Com isso, as escolas públicas distanciam-se de um projeto civilizatório pautado pelos princípios democráticos para tornarem-se mecanismos de subalternização da formação humana a interesses mercadológicos que negam a condição de educadores/as e aprendizes como sujeitos de direitos (SEVERO; PIMENTA, 2020).

No estado da Paraíba, a abrangente influência de organizações sociais privatistas na formulação e desenvolvimento de políticas educacionais desponta como fator limitante à democratização da/na escola pública. A tendência de enquadramento do funcionamento das escolas à lógica empresarial apresentada via assessoria técnico-financeira impõe a gestores/as e à comunidade educativa, de modo geral, o cerceamento da autonomia conquistada como princípio fundante das políticas educacionais, conforme preconiza a LDB, e instrumentaliza os processos de ensino e aprendizagem para o alcance de padrões de desempenho resumidos a competências com valor econômico agregado traduzidas em um currículo por resultados, como o é a BNCC.

A possibilidade de analisar os resultados acima foi duramente comprometida pela ausência de dados disponíveis sobre indicadores educacionais. Há pouca transparência nos usos dos recursos públicos conforme prescrevem as leis, dificultando sobremaneira e comprometendo as análises que realizamos no texto que ora apresentamos e, em maior escala, a própria produção de conhecimentos sobre o funcionamento das escolas no estado da Paraíba.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. BANCO DO BRASIL. *Demonstrativo anual dos valores efetivamente depositados às contas do FUNDEB pelas unidades transferidoras, por unidade federada e origem dos recursos*. 2020. Disponível em: <https://www42.bb.com.br/portalbb/daf/fundebList.bbx?cid=1746268>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. BANCO DO BRASIL. *Demonstrativo anual dos valores efetivamente depositados às contas do FUNDEB pelas unidades transferidoras, por unidade federada e origem dos recursos*. 2021. Disponível em: <https://www42.bb.com.br/portalbb/daf/fundebList.bbx?cid=1746268>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9637*, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei Complementar Nº 101*, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/11079.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=-3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. *Lei Complementar Nº 173*, de 27 de maio de 2020b. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá ou-

tras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14413*, de 25 de dezembro de 2020a. Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.html. Acesso em: 8 dez. 2022.

CRUZ, D. B. dos S.; MARCASSA, L. P. O papel da UNDIME no processo de afirmação da lógica da governança em redes no campo educacional brasileiro. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 596-617, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6760>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CURY, Carlos Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

INEP. *Resumo Técnico*: Censo da Educação Básica Estadual 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

JUNIOR, L. S.; ARAÚJO, A. C. C.; LIMA, F. B. T. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23375>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJ-TPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LIBERMANN, A. P.; BERTOLINI, G. R. F. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 11, p. 3533-3546, 2015.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado).

Revista Iberoamericana de Educación, v. 55, n. 1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2971/3886>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Lei nº 7419*, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração para o grupo ocupacional magistério do estado da paraíba, e dá outras providências. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/7246_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Lei nº 7.983*, de 10 de abril de 2006. Dispõe sobre o processo para provimento dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas da rede estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13307_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Lei nº 9.879*, de 13 de setembro de 2012. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/10871_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Lei nº 10.488*, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. João Pessoa, PB, 23 de junho de 2015.

PARAÍBA. *Lei nº 11.100*, de 6 de abril de 2018a. Cria o programa de educação integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técni-

cas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o regime de dedicação docente integral – RDDI e dá outras providências. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documento/norma_juridica/12942_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Decreto nº 38.073*, de 07 de fevereiro de 2018b. Dispõe sobre a criação do Programa de Auxílio à Alimentação Escolar do Estado da Paraíba – PAAE/PB, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARAÍBA. *Proposta Curricular do estado da Paraíba*. Paraíba: Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2018c.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA; Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PORTAL QEduc. *Censo Escolar Paraíba*. Disponível em: <https://novo.qeduc.org.br/uf/25-paraiba/censo-escolar>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SAHLBERG, Pasi. The Global Educational Reform Movement and its impacts on Schooling. *In*: MUNDY, Karen *et al.* (ed.). *The Handbook of Global Education*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2016. p. 128-144.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479/1118>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SIOPE. *Portal do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação*. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope. Acesso em: 21 jul. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 03 de dezembro de 2022.

Ana Carla Ponte Nóbrega



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 03 de dezembro de 2022.

Ana Carla Ponte Nóbrega

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Îlele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiúza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6 (E-book).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e praxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).