



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)**

**UMA ESCOLA ADMINISTRADA PARA TODOS:
POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NAS
ÚLTIMAS QUATRO DÉCADAS.**

**VANIA MARQUES CARDOSO
SÃO PAULO
2019**

VANIA MARQUES CARDOSO

**UMA ESCOLA ADMINISTRADA PARA TODOS:
POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NAS
ÚLTIMAS QUATRO DÉCADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE PPGE - Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Professora Rosemary Roggero, Dra.- Orientadora

SÃO PAULO

2019

VANIA MARQUES CARDOSO

**UMA ESCOLA ADMINISTRADA PARA TODOS:
POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NAS
ÚLTIMAS QUATRO DÉCADAS**

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dra. Rosemary Roggero (Universidade Nove de Julho – São Paulo)

Examinador I: Prof. Dr. Manoel Tavares Gomes (Universidade Nove de Julho – São Paulo)

Examinador II: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal, Mas Dias (Universidade Nove de Julho – São Paulo)

Examinador III: Profa. Dra. Nome Eliete Jussara Nogueira (Universidade de Sorocaba– São Paulo)

Examinador IV: Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Suplente I: José Eduardo de Oliveira Santos (Universidade Nove de Julho – São Paulo)

Suplente II: Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo – São Paulo)

Doutorando(a) Vania Marques Cardoso

Aprovado(a) em 15 /03/2019.

Dedico esta tese à escola brasileira, que, mesmo administrada, pressionada por uma ampliação da Educação Básica que a afunda na pseudoformação, ainda mantém vivas fagulhas de emancipação.

AGRADECIMENTOS

À UNINOVE pela oportunidade de cursar o Doutorado;

A todos os professores do PPGE pelos ensinamentos;

À minha orientadora, Professora Dr.^a Rose Roggero, pela autonomia intelectual;

Ao nosso grupo de pesquisa por me ajudar a refletir mais sobre a Teoria Crítica;

Aos docentes entrevistados, cuja disponibilidade possibilitou esta tese;

À minha irmã, Tania Marques Cardoso e à Márcia Regina Ota, pelo apoio.

RESUMO

A presente tese, pautada na Teoria Crítica, especialmente a de T. W. Adorno, tem por objeto a política de ampliação da Educação Básica no Brasil ao longo das últimas quatro décadas, discutindo, fundamentalmente, como essa política impulsionou, no período, uma escola cada vez mais administrada. Desvendar a essência social dessa ampliação foi o objetivo central, que se desdobrou em relacionar suas contradições; capturar suas consequências sobre a organização escolar, o conhecimento e o pensamento na escola e o trabalho docente, aqui entendido no sentido amplo, não circunscrito ao do professor; e verificar como essas consequências se projetam na docência. Como resposta provisória, o projeto se apoiou na hipótese de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais administrada, a ampliação da Educação Básica estimulou uma escola também administrada, que responde à lógica econômica determinante de interesses públicos e privados e perpetua a pseudoformação. A metodologia utilizada se apropriou dos encontros possíveis entre a teoria crítica e a hermenêutica, notadamente a de Gadamer, para interpretar uma opção de levantamento bibliográfico diferenciada, que, em vez de se voltar para teses, dissertações e artigos com o mesmo tema, capturou visões relevantes em pesquisas sobre políticas específicas no universo da Educação Básica que abordam limites e possibilidades dos currículos, do tempo escolar, das políticas de controle e da avaliação, entre outros temas, e em oito entrevistas abertas com docentes em diferentes funções no sistema educacional que vivenciaram pelo menos uma das décadas em estudo na Educação Básica. Recorreu-se, além disso, a alguma análise documental para estabelecer relações entre as diretivas dos organismos internacionais e os documentos centrais de política educacional nas diferentes décadas, o que permitiu identificar resultados que confirmam o caráter administrado da Educação Básica em consequência da política de ampliação para todos sob a orientação de uma lógica instrumental.

Palavras-chave: Sociedade Administrada. Escola Administrada. Docência Administrada. Política da Ampliação da Educação Básica no Brasil. Teoria Crítica.

ABSTRACT

The object of this thesis, based on the Critical Theory, especially that of TW Adorno, is the policy of expanding the Basic Education in Brazil over the last four decades, discussing, fundamentally, how this policy drove, along this period, an increasingly managed school. Unveiling the social essence of this expansion was the central objective, which unfolded in relating its contradictions; capturing their consequences on school organization, knowledge and thinking at school and educational work, here approached in a broad sense, not limited to teaching itself; and to see how these consequences are projected in education. As a tentative answer, the project was based on the hypothesis that, in the context of an increasingly managed society, the expansion of the Basic Education system stimulated a school that is also managed and responds to the economic logic that determines public and private interests and perpetuates pseudo-education. The methodology employed appropriated the possible encounters between critical theory and hermeneutics, notably that of Gadamer, to interpret a differentiated set of bibliographic materials that does not focus on the interpretation of theses, dissertations and articles with similar themes, but on research with relevant views on specific policies within the Basic Education universe, dealing with limits and possibilities of curricula, school time, control policies and evaluation, among other topics, and on eight open interviews with educators with different roles in the system who experienced at least one of the decades under study in the Basic Education. In addition, some documentary research was used to establish relations between the directives of the international organisms and the central documents of educational policy in the different decades, which allowed to identify results that confirm the administered character of the Basic Education as a consequence of the policy of expansion for all under the guidance of an instrumental logic.

Keywords: Managed Society. Managed School. Managed Education. Policy for the Expansion of the Basic Education in Brazil. Critical Theory.

RESUMEN

La presente tesis, con base en la Teoría Crítica, especialmente la de T. W. Adorno, tiene como objeto la política de ampliación de la Educación Básica en Brasil a lo largo de las últimas cuatro décadas, discutiendo, fundamentalmente, cómo esa política impulsó, durante ese período, una escuela cada vez más administrada. Desvendar la esencia social de esa ampliación fue el objetivo central, que se desdobló en relacionar sus contradicciones; capturar sus consecuencias sobre la organización escolar, el conocimiento y el pensamiento en la escuela y el trabajo docente, aquí entendido en el sentido amplio, no circunscrito al del profesor; y verificar cómo esas consecuencias se proyectan en la docencia. Como respuesta provisoria, el proyecto se basó en la hipótesis de que, en el contexto de una sociedad cada vez más administrada, la ampliación de la Educación Básica incentivó una escuela también administrada, que responde a la lógica económica determinante de intereses públicos y privados y perpetúa la pseudoformación. La metodología utilizada se apropió de los encuentros posibles entre la teoría crítica y la hermenéutica, principalmente la de Gadamer, para interpretar una opción de levantamiento bibliográfico diferenciada que, en vez de buscar la interpretación de tesis, disertaciones y artículos con el mismo tema, capturó visiones relevantes en estudios sobre políticas específicas en el universo de la Educación Básica que abordan límites y posibilidades de los currículos, del tiempo escolar, de las políticas de control y de la evaluación, entre otros temas, y en ocho entrevistas abiertas con docentes en diferentes funciones en el sistema educativo que experimentaron al menos una de las décadas en estudio en la Escuela Básica. Además, se recurrió a un estudio documental para establecer relaciones entre las direcciones de los organismos internacionales y los documentos centrales de política educacional en las diferentes décadas, lo que permitió identificar resultados que confirman el carácter administrado de la Educación Básica como consecuencia de la política de ampliación para todos bajo la orientación de una lógica instrumental.

Palabras clave: Sociedad Administrada. Escuela Administrada. Docencia Administrada. Política de la Ampliación de la Educación Básica en Brasil. Teoría Crítica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. UM HISTÓRICO CALEIDOSCÓPIO	14
1.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RECORTES EM DIÁLOGO	14
1.1.1 A produção acadêmica educacional	19
1.1.2 A política de ampliação da Educação Básica no Brasil - as últimas quatro décadas	26
1.1.2.1 A década de 1980	29
1.1.2.1.1 Os Planos Setoriais	33
1.1.2.1.2 A Constituição Federal de 1988	38
1.1.2.1.3 O crescimento da docência	41
1.1.2.2 A década de 1990	45
1.1.2.2.1 Os planos institucionais como respostas às mudanças globais	47
1.1.2.2.2 LDBEN - Marco normativo da década	55
1.1.2.2.3 Reforma Curricular – Menos para mais estudantes	58
1.1.2.2.4 Docência nos anos de 1990 – Entre menos e mais	60
1.1.2.3 A década de 2000	67
1.1.2.3.1 Mais planos para reformar a educação?	77
1.1.2.3.2 Ser docente nos anos de 2000	86
1.1.2.4 A década em curso	101
1.1.2.4.1 O Plano Nacional de Educação de 2014	110
1.1.2.4.2 Docência em declínio	112
1.1.3 Um olhar sobre as quatro décadas	118
CAPÍTULO 2 – A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	128
2.1 ENTREVISTAS: UMA FUSÃO DE SENTIDOS	130
2.1.1 O dito e o interpretado	136
2.1.2 Horizontes cruzados	168
CAPÍTULO 3 - SOCIEDADE, ESCOLA E DOCÊNCIA ADMINISTRADAS	174
3.1 A SOCIEDADE ADMINISTRADA	176
3.2 A ESCOLA ADMINISTRADA	186
3.3 A DOCÊNCIA ADMINISTRADA	192
3.4 QUATRO DÉCADAS DE EDUCAÇÃO AMPLIADA SEM EMANCIPAÇÃO	203
3.4.1 Fagulhas emancipatórias	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
APÊNDICE	214
REFERÊNCIAS	256

INTRODUÇÃO

O presente estudo acadêmico foi regido pelo princípio de que “[...] nem tudo ocorre de modo tão gradual e mediado, sem lacunas...” (ADORNO, 2008, p. 51), por isso, buscou-se a interpretação do objeto avocado: a política de ampliação da Educação Básica¹ no Brasil nas últimas quatro décadas².

Tendo em vista que o objeto só pode ser pensado pelo sujeito, porém inexistente sem a mediação daquele, iluminar a política de ampliação da Educação Básica nas últimas quatro décadas, compreendendo-a nos entremeios da sociedade administrada³ é acreditar que o objeto em si é mudo, mas, pesquisado, pode se revelar, não para sufocar a compreensão das subjetividades de seus sujeitos, mas, ao contrário, para percebê-las objetivadas, ultrapassando, assim, os moldes da ideologia, aquela “[...] que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida”. (ADORNO, 1992, p. 7.)

Como para produzir uma interpretação do real a partir da dialética negativa⁴ é preciso reafirmar o contraditório tecido social para negá-lo como possibilidade única e, ultrapassando o âmbito do que já está estabelecido, de modo a focalizar a produção das determinações sociais em contínua mudança, optou-se pelo referencial da Teoria Crítica.

A pesquisa foi incitada pelas questões: Como se deu a política de ampliação da Educação Básica, nas últimas quatro décadas? Quais as consequências dessa ampliação sobre a organização escolar, o conhecimento e o pensamento, na escola e no trabalho docente? Que fagulhas de emancipação estão presentes no cenário educacional atual resultante desse processo de ampliação da Educação Básica?

Geradas como respostas provisórias foram levantadas como hipóteses que: no contexto de uma sociedade cada vez mais administrada, a ampliação da Educação Básica nas últimas

¹ A Educação Básica aqui considerada tem ênfase no Ensino Fundamental, nível que foi, efetivamente universalizado, embora na década em curso, a educação infantil esteja se tornando prioritária, afora a creche, cuja oferta não atinge as necessidades da população, bem como há investimento na ampliação do Ensino Médio.

² No desenho da presente pesquisa se optou por utilizar a década como elemento temporal demarcador da política de ampliação da Educação Básica para não sucumbir à simplificação das políticas públicas às governamentais que oscilam “[...] de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações” como argumenta Dalila Andrade Oliveira (2004).

³ Sociedade Administrada aqui apontada como aquela que se encontra dominada pela lógica do capital, pelo primado da economia, transfigurada em mera técnica administrativa, numa racionalidade formal e fetichista do mundo produtivo, burocrático e instrumental.

⁴ Dialética Negativa é expressão de Adorno (2009) que aponta o detectar na história recente elementos singulares, por meio da autorreflexão crítica a partir de um diagnóstico de época, um exercício do pensamento voltado contra a pretensão da dialética idealista de procurar a totalidade da experiência pela apreensão conceitual e da dialética materialista de realizar na história a identidade entre sujeito e objeto. visa a não-identidade entre coisa e pensamento, para além do conceito, na justaposição conceitual em constelações para iluminar o objeto (com base em GATTI, L. Exercícios do pensamento. In: Revista Novos estudos. São Paulo: – CEBRAP, n.85, 2009).

quatro décadas impulsionou uma escola administrada que responde à lógica econômica e perpetua a pseudoformação⁵ no espaço escolar; essa escola administrada trouxe para a instituição escolar uma contradição entre a simplificação e o aumento de sua complexidade, de frente para as novas demandas que a colocam como agência de políticas sociais de modo a diluir seus conteúdos, fragmentar suas práticas sociais, rever seu papel de promotora do conhecimento e do pensamento e deslocar o trabalho docente⁶ para uma forma alienada e proletarizada, voltado à adaptação; apesar da ampliação ter alargado a escola e a docência administradas é possível visualizar fagulhas de emancipação que podem fazer avançar uma escola voltada à formação cultural.

O objetivo da pesquisa foi desvendar a essência social da ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas e, a partir desse desvendamento, relacionar as contradições na política de ampliação do acesso à Educação Básica no período, de modo a capturar suas consequências e verificar como se projetam na escola e na docência.

No encontro metodológico da Teoria Crítica com a hermenêutica de Gadamer⁷, a incursão na temática conduziu para um levantamento bibliográfico com um desenho inesperado que, não segue a lógica de absorver o que tem sido pesquisado, teses, dissertações e artigos com o mesmo tema, mas captura informações relevantes num campo de pesquisas sobre políticas específicas, etapas ou modalidades de ensino dentro do universo da Educação Básica, que adentram o estudo da escola e da docência, olham limites e possibilidades.

Recorreu-se, além disso, a uma pesquisa documental básica que permitiu estabelecer relação entre as diretivas dos documentos internacionais com os documentos centrais de política educacional brasileira, especialmente os planos nacionais aprovados nas diferentes décadas e que replicam uma tendente simplificação da escola, enquanto complexificam seu aparato.

Optou-se por discutir a política em causa também com a audição dos sujeitos docentes que atuaram profissionalmente ao longo das décadas em estudo, reelaborando, em entrevistas livres a lembrança e o esquecimento da própria história como fonte memorialística que adentra ao passado imerso no presente social, porque “[...] no fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente [...]” (ADORNO, 1995a, p.46).

5 Tradução possível e frequente de “Halbbildung”, embora haja um debate linguístico conceitual entre os termos, na medida em que alguns autores utilizam semiformação como formação incompleta, pela metade e outros pseudoformação, enfatizando uma falsa-formação.

⁶ Na pesquisa aqui proposta são sujeitos do trabalho docente todos os profissionais que atuam na escola, independentemente da área de atuação: sala de aula, gestão, coordenação ou outro.

⁷ Hans-Georg Gadamer; Marburgo, 11 de fevereiro de 1900—Heidelberg, 13 de março de 2002. é considerado o fundador da hermenêutica contemporânea, filosofia da compreensão por meio da interpretação de textos, o que o filósofo descreveria mais tarde como “um método de interpretação, mas também da elucidação da existência” In <https://www.publico.pt/2002/03/14/culturaipsilon/noticia/morreu-o-filosofo-alemao-hansgeorg-gadamer-73484>.

Essa opção vislumbrou captar os “[...] aspectos da individualidade e da identidade, que se conflitam e se complementam na constituição do homem contemporâneo” (ROGGERO, 2001, p.90) de modo a dissolver a rigidez do objeto fixado no aqui e agora, captando experiências dos sujeitos.

Assim, a elaboração dos procedimentos, desde a coleta de dados, combinou elementos reflexivos implícitos e a serem explicitados na análise hermenêutica das falas recolhidas e seguiu a perspectiva de Gadamer (2011). Portanto, sem encadear categorias, a presente tese as interpretou, justapondo elementos materiais e conceituais para ver o objeto de vários ângulos, numa categorização aberta interpretativa.

A discussão, em cada capítulo, gravitou numa constelação de conceitos em torno da pseudoformação (a adaptação, a autonomia, o avanço e a regressão, a sociedade administrada, o conhecimento ou a racionalidade instrumental) “[...]produção social da sociedade em sua forma determinada.”(MAAR, 2003, p. 471), fruto simultâneo da produção da sociedade e da formação autogerada pelos homens que contrariou a razão, fetichizou a subjetividade, estimulou o adaptar-se, canalizou os interesses ao existente, reforçou a indústria cultural como eficaz mecanismo de controle na ilusória sensação de autonomia dos indivíduos.

O primeiro capítulo apresentou o embeber do objeto na revisão de literatura, destacando a política de ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas como propulsora de uma escola administrada nos documentos internacionais, nos planos, programas ou ações do Estado e nas pesquisas educacionais. Inicialmente se referenciou as tendências da produção acadêmica educacional e seus dilemas ao longo das décadas em estudo para contextualizar os textos incorporados, posteriormente, se apresentou década a década, pesquisas em diferentes perspectivas, mas com estudos que perpassaram os programas, políticas e ações circunvizinhas à política de ampliação da Educação Básica.

Mesmo diferenciadas entre si, essas pesquisas compuseram um histórico da política de ampliação da Educação Básica. Foram se constelando, porque abordaram aspectos da política de ampliação da Educação Básica nas décadas em estudo, em um vai e volta de análises múltiplas, com vários temas, referenciais, mas que apontam nós fulcrais (acesso, permanência, qualidade, modalidades, tempos, resultados etc.) dessa política.

Assim, foi possível não só ouvir o eco das críticas gerais à escola nesse processo de transformação de suas funções, bem como absorver dessas várias produções acadêmicas aquilo que convergiu para a interpretação do objeto desta pesquisa com olhar crítico sobre o trabalho docente em sua fragmentação simultânea às novas funções que a escola agregou.

O segundo capítulo discutiu a entrevista como técnica para o desvendamento das questões elencadas em torno do objeto, na medida em que permitiu recolher percepções dos sujeitos que emanaram de seus discursos cruzados para evidenciar suas visões sobre a política de ampliação da Escola Básica. Em seguida, apresentou os resultados encontrados por meio dessas entrevistas abertas, cujo roteiro inicial como semiestruturada foi abandonado diante do fluxo discursivo que o tema suscitou nos entrevistados.

O terceiro capítulo enquadrou, a partir do referencial da teoria crítica, a contraditória sociedade administrada, a escola e a atividade docente, também administradas, subjugadas por engenhos de administração que tornam a produção escolar pasteurizada e a afasta de uma experiência verdadeira.⁸ . Ao longo do cenário temporal das quatro décadas foi caracterizada, entre exigências internacionais e à ação do Estado brasileiro, essa sociedade como pano de fundo para esvaziar a escola de sua função profícua de emancipação e assumi-la como mero espaço socializador que, embora parte da adaptação social necessária, acaba por conformar o indivíduo ao tecido social, sob uma falsa configuração de formação cultural, que difunde uma gama de produtos disfarçados de escolarização ou de programas de apoio social que a escola, dissemina como se fosse o cerne de sua ação.

Foi, igualmente, observado, nesse percurso, como as questões curriculares que acompanham tal adaptação, simplificaram o conhecimento e o pensamento, absorvendo seu caráter instrumental que aborta o papel da instituição escolar de ensinar. A docência foi apresentada, década a década, como configurada em um crescente trabalho indiferenciado que se proletarizou, inserido nas mudanças econômicas. que flexibilizam suas atividades, num mar de exigências difusas, de modo a impedi-las como fonte de consciência. Na síntese das décadas se apontou fagulhas de emancipação potenciais de transformação da situação indicada.

Nas considerações finais, foi retomado o caminho percorrido para indicar a possível contribuição desta pesquisa e abrir novas veredas a serem pesquisadas.

⁸ “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória [...] Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhes permite sedimentar as coisas com o tempo.”(BENJAMIN, 1994, p.103)

CAPÍTULO 1. UM HISTÓRICO CALEIDOSCÓPIO

Para compreender a política de ampliação da Educação Básica no Brasil a partir do final do Século XX, é preciso situá-la nas malhas do capitalismo tardio, com contradições, cada vez mais aguda na paralela explosão da produtividade e incorporação da tecnologia industrial, do desigualdade e pobreza e da aceleração do desenvolvimento da indústria cultural na pluralidade de seus produtos. Assim localizada, essa política se coloca no bojo da flexibilização do mundo do trabalho, atrelando a escolarização ao desenvolvimento econômico e social, no rastro das diretivas que passam a ser emanadas de organismos internacionais.

A escola permaneceu instância de destruição do verdadeiro esclarecimento, da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos, desvendando o processo histórico de produção da educação como relação social de dominação que causa “debilitação da individualidade [como] aspecto gerador da intolerância e do autoritarismo” (ZUIN, 2003, p.10). Mas, se efetivou o aumento das oportunidades educacionais, mesmo sem as tornar formação verdadeira, o agraciamento da população pelo bem escolar deu impressão de igualdade, enquanto transformou a escola em administrada para todos, com pseudoformação generalizada.

Nesse cenário complexo, fez-se uma revisão da bibliografia que, elencou observações que variados autores têm feito desde os anos de 1980 até a década de em curso, sobre a temática em discussão a partir de vários ângulos, observando a ampliação como um todo e políticas específicas que com ela contribuíram.

1.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RECORTES EM DIÁLOGO

Tendo como ponto de partida que a implementação das políticas públicas representa um conjunto de estratégias que derivam de opções estatais (PEREIRA; PEIXOTO, 2008) configuradas no dinâmico processo educacional, tomou-se um olhar crítico sobre a conjuntura, das produções acadêmicas educacionais das quatro últimas décadas no Brasil levantadas em torno do objeto colocadas em diálogo.

Para encontrar os textos se experimentou várias referências eletrônicas, cujas chamadas foram programas, políticas e planos nas várias décadas, sem intenção de listar ou descrever a todos, destacando os que contornaram a política de ampliação da Educação Básica no Brasil e a iluminaram de determinado ângulo, de modo a fazer com que a pesquisadora fosse além da :

[...] mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração,

ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.49).

Na confirmação de que não há uma só forma de produzir um levantamento das pesquisas correlatas, tomou-se a direção de fazer com que “[...] o passeio pelas teorias possa ser realizado com pertinência, [no qual] as conversas e os confrontos teóricos possam ser levados a cabo” (FARIA, 2012, p. 6) sem ortodoxias teóricas. O levantamento bibliográfico recorta e faz uma bricolagem de textos com diversas visões de mundo, quadros teóricos ou empíricos diversos, com diferentes graus de aproximação do objeto de estudo, mas, de alguma forma, discutindo políticas públicas complementares.

Essa possibilidade de intercâmbio inclui o dissenso contraditório e plural, no qual as tensões se tornaram terreno fértil para aprofundar a historicidade do objeto de estudo, preceito de uma abordagem crítico-dialética que exige:

[...] de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas [...] para compreender as interrelações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos. (GAMBOA, 2007, p. 116).

Dessa forma, num amplo levantamento bibliográfico “[...] entre o profundo e o superficial, entre o concreto e o subjetivo, entre o real e outra possibilidade, em que reside a compreensão da realidade” (GAMBOA, 2007, p. 228), busca-se fonte em vários autores, sem restringir um escopo ideológico ou colecionar análises com as mesmas premissas conjuga linhas divergentes para reflexão crítica sobre cada década estudada, seus avanços, regressões e incoerências no curso imparável da ampliação educacional.

A interpretação dos textos pesquisados transitou entre resultados embaraçados com o processos educacionais, ambos atraídos pelo objeto, a política de ampliação da Educação Básica nas últimas quatro décadas no Brasil. Representou exercício de diálogo entre tendências da produção acadêmica educacional durante o período pesquisado, relevando as preconcepções, teorias prévias no ato de interpretar (GADAMER, 2011) e encarando os resultados como passíveis de serem confrontados como possibilidade de resposta ao objetivo enunciado e à hipótese que se lançou.

Esse diálogo entre diferentes fontes criou e sepultou tradições, reportou para o conceito de ideologia que passou a compor a constelação conceitual. Olhou-se os textos produzidos como circunstanciados na ideologia que “[...] permeia e enlaça os terrenos mais recônditos, tais como aqueles que dizem respeito principalmente às relações afetivas e à própria esfera da cultura” (PUCCI; ZUIN, 1993, p.54).

Mas esse olhar considerou, ainda, que a diferença entre ideologia e realidade desapareceu, numa certa relação de duplicação, a ideologia se confunde com o real, aparência tatuada na falsa consciência do indivíduo, que mesmo reconhecendo a reificação de suas ações, continuaram a agir como sempre, numa espécie de automatismo; não se trata de um brinquedo nas mãos de indivíduos ou classes, tampouco ocultação, mas uma falsa consciência social intrínseca que tenta separar a produção espiritual da material, negando seus indícios utópicos. Justificação do real, a ideologia é elemento de sustentação da administração social sob comando da Indústria Cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1973), na sociedade e na escola administradas contemporâneas.

Assim, nos textos foi se encontrando a “[...] contradição dialética [que] exprime antagonismos reais que não ficam visíveis no interior do sistema lógico-científico de pensamento” (ADORNO, 1980, p.125), visto que a:

[...] ideologia não é tudo; é possível assumir um lugar que nos permita manter distância em relação a ela, mas esse lugar de onde se pode denunciar a ideologia tem que permanecer vazio, não pode ser ocupado por nenhuma realidade positivamente determinada; no momento em que cedemos a essa tentação, voltamos à ideologia”(ZIZEK, 1996, p.23).

Essa abordagem consiste em orientar a leitura dos textos encontrados, valorizando-os na sua singularidade, distinto de um mero ajuntamento textual, para além dos conteúdos objetivos e na relação sujeito-objeto que os implica mutuamente, sem neutralidade (NETTO, 2004) e os fez deparar com o objeto em especificidades e relações polvilhadas à sua volta, indicando que a política de ampliação da Educação Básica em estudo, construiu-se em contextos a cada década. Ao lê-los, sob a luz da Teoria Crítica e da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, estruturou-se um diálogo com os referenciais e, nessa compreensão mútua, admitiu-se a possibilidade do inesperado:

[...] ler um texto hermenêuticamente, conforme Gadamer (2005), é considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças no uso da linguagem e localizando-as historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto. (SIDI; CONTE, 2017, p. 1949).

De tal modo, se mantém distância do “[...] domínio do pensamento objetivador que leva o selo de uma subjetividade rígida, instrumentalizada com o propósito de autoafirmação” (ROZEC, 2013, p. 116), mas não tornou o subjetivo fantoche da história e da tradição, lhe dá mobilidade como revisão integrativa que ampliou as possibilidades de concomitâncias de sentido sobre o objeto pesquisado na combinação de dados da literatura empírica e teórica, penetrando na constelação conceitual de partida (ROHDEN; KUSSLER, 2016).

No diálogo com os textos, guiado [...]pelo movimento antecipatório da pré-compreensão” (GADAMER, 2005, p. 293) que deixa lastros dos juízos prévios condicionados pela finitude e historicidade humanas, interpreta-se o seu conteúdo dos textos elencados em “[...] círculos hermenêuticos entre o todo e as partes e por cada nexos textual, historicamente definidos, estabelecem conversas com diferentes horizontes manifestos nos artigos, teses, dissertações e registros documentais levantados, caminhando na fértil trilha da hermenêutica filosófica no transbordar que “[...]determina a compreensão como um acontecer” (GADAMER, 1998, p. 477) porque:

A pessoa que tenta compreender um texto está sempre projetando. Ela projeta um significado para o texto como um todo tão logo algum significado inicial emerja no texto. O significado inicial só emerge porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a um certo significado. A elaboração dessa projeção, que é constantemente revisada conforme o que emerge ao se penetrar no significado, é a compreensão do texto (GADAMER, 2005, p. 267).

Essa compreensão dialogada pressupõe que “[...] imerso em tradições, ligado necessariamente ao passado, o homem está sempre condicionado pelo mundo que o determina” (ALMEIDA, 2010, p. 42), preso ao horizonte de uma determinada tradição de sentido, que forja a percepção da história, na medida em que:

[...] todo entendimento do presente acontece a partir de um horizonte interconectado com o passado, vislumbrando um futuro. Este é o caráter da tradição em si: os diversos modos de olhar o mundo são feitos do passado, presente e futuro. (ARAÚJO; PAZ; MOREIRA, 2012, p.204).

No aprofundamento compreensivo, um horizonte antecipado situa o objeto e extraiu “[...] aquilo que sempre esteve à disposição e que é desvelado [do objeto] pela compreensão.” (LUCAS, 2007, p. 37), colocando-o em sua historicidade com visão crítica de totalidade na qual os conceitos estão inseridos, mas só existem na interação entre sujeito e objeto inseridos numa dada realidade histórica (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2013) que não se resume ao conceitual, vai além na circularidade como perspectiva epistemológica que coloca na contradição o fundamental para a construção do conhecer e do pensar.

Os círculos hermenêuticos críticos que se movimentam de modo concêntrico na análise não linear dos textos correlatos para a elucidação do que foi pesquisado em cada década traduziram “[...]um acontecer que se dá na história do intérprete e no momento histórico em que ele vive, sendo este momento, por sua vez, resultante de diversas camadas históricas que se sobrepõem.” (ZANINI, 2006). Entre conceitos imanentes dos textos colocados sob tensão, nos entremeios de possibilidades, o objeto se abre aos diversos diagnósticos de políticas públicas que implicaram a ampliação em estudo.

Iluminada, dessa forma, por elementos que, em outras circunstâncias, aparecem obscurecidos, a criação desse mosaico bibliográfico dinâmico e caleidoscópico permite ver o objeto de diversos ângulos, sem perder de vista seu caminho histórico que uniu a realidade e a sua compreensão na crítica histórica na qual os textos interpretativos das políticas educacionais foram produzidos, contida no intérprete, na realidade interpretada e no encontro com horizontes temporais que se fundem no “[...]movimento intenso de leitura, releitura, revisitação e reflexão [...] e reinterpretando os textos continuamente “(D’ESPOSITO; NEVES, 2015).

O caminho percorrido contorna o risco do relativismo, na interpretação sempre aberta da realidade como forma de conceber a verdade dentro de uma matriz consciente de sua finitude, sua limitação linguística, sem reduzir o outro ao eu (ROHDEN; KUSSLER, 2016), sem pressupor um princípio estático de juízo de valor prévio, pelo contrário: estabelece uma dinâmica basilar de relação com o outro por meio do que há de comum, apreensão de si e do outro pela singularidade permeada por construtos sociais comuns que permitem o diálogo e realizam o princípio ético de considerar a possibilidade de que o outro possa ter razão.

Os dados explicitados e interpretados das produções acadêmicas que fundamentaram a interpretação das quatro décadas exigiram uma leitura que estabelecesse diálogo com as premissas da Teoria Crítica, aprofundamento semelhante à uma presença histórica do outro no contexto da finitude e incompletude humanas (GADAMER, 1998) que fixou o olhar na interpretação como algo vigente no contexto, por isso, não estanque.

Se toda a compreensão traz consigo a experiência humana e a interpretação que coloca em movimento toda estrutura prévia do compreendido (SIDI; CONTE, 2017), na fusão de horizontes ⁹captada nos textos e contextos dos vários interpretes da educação, apresentada de modo, mais ou menos, aleatório, em torno das décadas estudadas, pretendeu permitir ao leitor a tarefa de organizar essas referências circundantes ao objeto de estudo, desvelando momentos críticos que constituíram o presente possível na década em curso, com intencional sistematização assistemática, que recusa a identidade e penetra no real sem duplicá-lo, mas, ao contrário, revela o escondido em sua aparência (FREDERICO, 2008), desnudando o contexto da pesquisa, também administrada e a política de ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas.

⁹ “O conceito de horizonte deve aqui ser retido porque ele exprime a elevada amplitude de visão que deve ter quem compreende. Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas” (GADAMER, 1998, p. 327).

1.1.1 A produção acadêmica educacional

A interpretação de que “[...] O primeiro imperativo metodológico, definido pelo próprio objeto, é, portanto, o de que a análise crítica só pode ser imanente” (COHN, 1998, p.12) conduziu o olhar sobre a produção acadêmica educacional nas últimas quatro décadas, visando dar elementos de contextualização dos textos escolhidos como fonte interpretativa, como dados passíveis de discutir em torno da política de ampliação da Educação Básica, os programas e políticas setoriais ou específicas, continuamente em colóquio com a Teoria Crítica.

Na sociedade administrada pela Indústria Cultural na contemporaneidade, na qual há dominação por meio do caráter adaptativo, da regressão dos sentidos das massas, [...] entorpecimento que debilita a relação humana sensível com o mundo e transforma a experiência em uma relação residual da vida” (LOUREIRO, 2007, p. 13), tudo se vai tornando administrado inclusive o pensamento.

Assim, a produção acadêmica educacional, no contexto acadêmico brasileiro das últimas quatro décadas, também vestiu a capa de administração do conhecimento, tendo seu processo produtivo simplificado e acelerado, no entremeio do empobrecimento da atividade intelectual.

Uma produção centrada na universidade que se desvinculou do objeto educação, desprovida do encanto historicamente presente da formação cultural, presa ao feitiço da mercadoria, contraditoriamente valorizada no contexto da política de ampliação da Educação Básica no mesmo período, ora próxima de suas problemáticas, ora distante de sua apropriação, sempre vinculada, direta ou indiretamente ao seu crescimento, como se interpretou a seguir.

O clima sociopolítico da década de 1980 influenciou a escolha pela pesquisa em política educacional, levando a priorizar temas como a relação entre educação e sociedade; a participação; a autonomia escolar; o financiamento etc. Nesse período, houve aumento da contestação das metodologias quantitativas como medida para compreender as dinâmicas educacionais em sua relação com a sociedade, a escola e o Estado e desenvolvimento das qualitativas.

Defronte de legítimas aspirações populares, carregadas de denúncias, propostas e reivindicações, a Educação Básica foi absorvida como objeto para produzir conhecimentos e debater propostas passíveis de incorporação nas referidas políticas, criando um ambiente de cooperação entre o conhecimento teórico e a ação estatal e uma ponte com a prática escolar (GOERGEN, 1986).

Dessa forma, a pesquisa avançou no frígido do referencial teórico em confronto com a metodologia, na oposição entre a pesquisa positivista e o paradigma qualitativo, na busca de rigor, historicidade e estatuto epistemológico, mas esse avanço foi incipiente, porque calcado na compreensão do objeto educação como constituído para além dos fatos educacionais (KRAWCZYK, 2012):

[...] muitas pesquisas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados. (ALVES MAZZOTTI, 2001, p. 43).

Os temas pesquisados se diversificaram; se nas décadas de 1960 e 1970 os estudos priorizavam o impacto educacional sobre o desempenho dos sujeitos, o contexto e suas variáveis, essa prioridade foi substituída nos anos de 1980 e as pesquisas passam a se fundar em processos, a olhar para além dos fatores externos, para os internos da escola, o currículo, o cotidiano escolar, as interações sociais, a organização do trabalho pedagógico, aprendizagem, disciplina e avaliação, absorvidas em análises locais (ANDRÉ, 2001).

Na década de 1980, referendou-se, assim, uma aproximação entre o pesquisar e as políticas educacionais, no intenso movimento da sociedade, dos docentes, dos estudantes e dos pesquisadores em prol do ensino público e da reorganização educacional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994), as discussões sobre a pesquisa em educação penetraram os encontros de educadores.

Houve crescente produção acadêmica que questionou teorias, apesar de algumas pesquisas permanecerem circunscritas à titulação como fonte curricular dos pesquisadores e caracterizadas pela dispersão e descontinuidade, sujeitas a “[...] febre de modismos que aparecem de tempos em tempos na pesquisa educacional no Brasil, que dominam a cena” (GOERGEN, 1986, p.10).

Nessa década foram realizadas mais pesquisas, o que ampliou as chances de relevância, de modo a superar o negativismo imobilista das décadas anteriores em contradição com os anseios populares de ter mais e melhor educação e a investir na pesquisa empírica, que, anteriormente era tida como conservadora e, se volta para a realidade escolar e sua relação com a sociedade (GOERGEN, 1986).

Mas, de modo a limitar a atuação do pesquisador à técnica, a produção da pesquisa educacional tendeu a resumir o conhecimento produzido a certo perspectivismo teórico ou

subjetivismo, dada a “[...] pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40) entre debates superficiais sobre abordagens metodológicas.

Dessa forma, longe do resgatar da “[...] tomada de consciência do social [que] proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas” (ADORNO, 1995a, p. 189), a pesquisa educacional, por vezes, concorreu para identificar objetos a partir de conceitos lógicos, neutralizar contradições pela transformação do não-idêntico em idêntico, eliminando singularidades.

Além disso, a falta do aprofundamento na análise epistemológica esvaziou parte das pesquisas que apontavam o positivismo como vilão, sem efetivamente contestá-lo com argumentos (LUNA, 1988), insinuando um conflito falso entre tendências metodológicas, cujas diferenças nem sempre foram explicitadas e um debate fixado nas técnicas de pesquisa, sem a “[...]necessária discussão a respeito da adequação de métodos qualitativos em relação à captação de determinados fenômenos e processos desenvolveu uma caça às bruxas aos métodos quantitativos, como se não fossem indispensáveis. (LUNA, 1988, p. 74).

Numa complexa relação produção acadêmica, ação e mudança, emergiu aparência, porque a pesquisa não conseguiu negar o estabelecido ou construir um fluxo natural para novas práticas educacionais; agora também seu objeto, oscilou em trazer novos conhecimentos, semente para mudar e conservar a prática existente e em fazer colidir a teoria e a prática, na frágil absorção de aspectos metodológicos não aprofundados, gerando:

[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade [numa] insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou inovações do sistema educacional, bem como pouca utilização das pesquisas educacionais (GATTI, 2013, p. 31).

Na década de 1990, as iniciativas em pesquisa educacional se concentraram na esfera governamental, imiscuídas com as reformas educacionais realizadas, num consenso entre sociedade e do Estado na efetivação da política pública de ampliação da Educação Básica, acordo construído desde o período pós-ditadura para a consolidação de interesses estatais e internacionais e apoiado num fetichismo da escolarização como fator para a inserção do Brasil no mercado mundial em reestruturação.

O número de pesquisas continuou a evoluir, dada a expansão da pós-graduação, das associações de pesquisadores que proliferaram e de centros de pesquisa fora da universidade, voltados para diagnósticos de maior escala, com grande massa de dados quantitativos tratados com recursos tecnológicos que “[...]suscitaram questionamentos sobre a natureza dos

conhecimentos produzidos, sobre os critérios de julgamento dos trabalhos científicos e sobre os pressupostos dos métodos e técnicas” (ANDRÉ, 2001, p.51).

Em simultâneo, o perfil da pesquisa educacional abriu espaço a novas abordagens com propagação da metodologia de pesquisa-ação ou investigação-ação¹⁰, crescimento da interdisciplinaridade, busca de bases explicativas multidimensionais (GATTI, 2001), mas se observou que a mesma simplificação que foi tomando a Educação Básica também se apresentou na pesquisa, presa ao que as modas acadêmicas ditavam, longe da partilha do conhecimento, além de, muitas vezes, manter os estudos:

[...]restritos a uma situação muito específica e de que a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 41).

Os relatos de experiências¹¹ surgem como estudos descritivos para divulgar práticas governamentais e/ou institucionais inovadoras e exitosas que, seguindo os pressupostos da Reforma Educacional, se tornaram menções para adoção. Os estudos comparados foram reduzidos à constatação de convergências, pouco interpretados em seus contextos, aproximações e diferenciais e, muitas vezes, encomendados pelo Estado ou organismos internacionais, impuseram, igualmente, modelos padronizados (CAMPOS, 2001).

A pesquisa educacional no Brasil dos anos de 2000, ainda num contexto de implantação de reformas educacionais consubstanciadas em orientações dos órgãos internacionais, carregou os dilemas das décadas anteriores: ampla diversidade temática sem clareza do significado de tal amplitude, se reflexo da autonomia das universidades, da falta de rumos da pesquisa educacional, ou ausência de um horizonte definido do significado social para a pesquisa educacional (PIMENTA; MARQUES, 2003).

Mesmo nesse cenário de indefinição, houve crescimento de grupos de pesquisa que se multiplicaram nas instituições, reforçados pelas inúmeras parcerias fundadas com o Estado, com ênfase na formação docente e promoção de eventos, que, por vezes, se revelaram espaços políticos de estímulo à produção de conhecimentos significativos.

¹⁰ [...] investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005)

¹¹ Relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação (por exemplo, um curso novo ministrado sobre determinado assunto, um projeto profissional etc.). Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele(a) que a viveu. O relato é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico. In <http://www.escritaacademica.com>

Entretanto, foi possível ver, igualmente, regressão assentada em perspectivas quantitativas de medição da produtividade acadêmica e na competição por recursos que desfavoreceram a qualidade da produção científica, proliferando “[...] textos que jamais foram ou serão utilizados por outrem, talvez sequer para leitura, mesmo quando publicados em periódicos ditos de respeitabilidade internacional” (LUIZ, 2006, pp. 303).

Os pesquisadores se vêm sem tempo para a produção intelectual (ANDRÉ, 2007) numa expansão universitária para responder à sua própria ampliação, concomitante e necessária para a ampliação da Educação Básica. Envolto em discussões de como responder ao acesso crescente, comissões, reuniões, pareceres, avaliação de estudantes e à exigência de produtividade elevada expôs os pesquisadores a situações de intensificação do trabalho e rotinas burocráticas., numa atividade intelectual pseudoatividade, desvinculada de sua relação efetiva com os objetos.

Processo semelhante se deu nos cursos de mestrado e doutorado com os futuros pesquisadores, que também passaram a sofrer pressões para o aumento das publicações, ao lado da diminuição das bolsas de estudo que não acompanharam a promoção de vagas e da fragilização das licenciaturas, vinculadas, ao longo da década, aos programas estatais de formação docente que se expandem.

Nos anos de 2000, a produção acadêmica se centrou, ainda mais do que na década de 1990, na compreensão dos complexos fenômenos educacionais em contextos históricos específicos, especialmente na escola e suas circunstâncias de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano em interlocução com as condições do fazer educativo, voltando a pesquisa para a prática, reforçando uma teoria sem crítica, um conhecimento produzido sob as condições do mercado e condições sociais dadas, mera prescrição (NOBRE, 2004) de práticas corretas, apesar de se configurar como:

[...]momento de grande produtividade, em que se amplia a pluralidade temática e de enfoques teórico-metodológicos. Se podemos nos orgulhar desses avanços, também precisamos de cuidados para que os conhecimentos não sejam meramente acumulados na forma de fragmentos, em que a justaposição de leituras e de propostas ocupe o lugar de respostas orgânicas, politicamente consistentes e articuladas com as demandas do real (ALMEIDA, 2010, p.39).

Impulsionados por políticas que circulam em torno da ampliação da Educação Básica foram absorvidos temas de política educacional, diversidade cultural, identidade, multiculturalismo, gênero, práticas escolares, infância, formação de professores, livro didático, gerando um aprofundar do fenômeno da década anterior que coloca a pesquisa voltada para ao nível local e numa “[...] tendência à reificação da prática e do sujeito, em prejuízo da

construção de conhecimentos relevantes e do diálogo com os autores que já se ocuparam do tema” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 43).

As novas diretrizes de financiamento público da Educação Básica e sua gestão, a divisão de responsabilidades e atribuições entre diferentes entes federados com educação e gestão escolar, induziram pesquisadores a aprofundar, sobretudo, os estudos sobre gestão, participação, dinâmicas federativas e financiamento da educação e impulsionaram o fortalecimento de linhas de pesquisa que salientaram experiências municipais de gestão democrática da educação, aspectos específicos da gestão da educação e da escola, utilizando dados empíricos de pequena escala e uma análise de cunho qualitativo.

Ainda que muitos dos referidos estudos pretendessem realizar uma reflexão sobre as experiências registradas, de modo geral, o envolvimento pessoal dos pesquisadores nesses projetos político-educacionais comprometeu o distanciamento entre o campo acadêmico e o campo de atuação política, dificultando a realização de uma análise da situação, conceptualização e produção de novo conhecimento (KRAWCZYK, 2012).

A formatação das produções acadêmicas passa, nessa década, a assimilar um código de comunicação de resultados burocratizado, com normas formais cada vez mais rígidas em detrimento do conteúdo: o contexto é descrito com pouca atenção aos conceitos implícitos no descoberto, como justificção para a lógica da interpretação, esquecendo o imbricamento de conceitos necessário à crítica que mistura método e não-método (GHEDIN, 2005).

Absorta em metodologias que se afirmam qualitativas, a pesquisa educacional não conseguiu superar posturas epistemológicas reducionistas, nem “[...] instaurar, num ambiente sobrecarregado de conflitos, o giro em direção à busca de determinados acordos ou consensos, como ocorreu, por exemplo, quando da incorporação do quantitativo” (TREVISAN, 2014).

O aprofundamento do escopo da pesquisa educacional na década em curso teve perspectivas pouco promissoras, marcadas por modismos temáticos, metodológicos, tecnológicos, muitas vezes sem fundamento, ao lado de um exponencial crescimento da Educação a Distância - EAD absorvida como forma principal pelos programas estatais que estimulam, na quase indiferenciação dos interesses públicos e privados, um mercado cativo de formação superior docente, inclusive ao nível de pós-graduação sem vocação para a pesquisa.

Os “[...] espaços universitários foram sendo substituídos por polos de EAD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e a cultura elaborada menor ainda” (GIOLO, 2008, p. 1229), revelando um limitado potencial, sem possibilitar avanço da pesquisa dado o:

[...] caráter essencialmente informativo e documentário, ela não tem como formar para a experiência do pensamento. Evidentemente, os conteúdos e métodos da educação presencial também se podem prestar à ideologização e resultar em mera aceitação do estabelecido, mas a reversão profunda disso – que se faz de dentro para fora – só pode acontecer numa instituição educativa real (PATTO, 2013, p. 314).

Seguramente, a presença física do estudante e futuros pesquisadores na universidade nunca garantiu a efetivação de sua produção acadêmica com qualidade. Entretanto, a pulverização pela Educação a Distância – EAD, tendeu a ser empecilho para aprofundar conhecimento, gerou, dada a portabilidade da informação em quaisquer tempos, uma crescente dificuldade de focar a concentração no estudo e produção conceitual por estudantes e pesquisadores.

Esse enfraquecimento da capacidade mnemônica se enredou na pseudoformação, representou a fraqueza do pensamento em relação ao tempo e à memória, “[...] estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33) estimulou uma mentalidade binária, produto de uma sociedade, cujos partícipes teriam cada vez maiores dificuldades em estabelecer relações entre os conteúdos culturais, a ponto de dificilmente poder refletir sobre as condições socio históricas que determinariam suas configurações. (ZUIN, 2015).

Em simultâneo, concorreu para essa simplificação a exigência de parâmetros administrados de avaliação das agências de fomento que reforçaram o produtivismo acadêmico baseado em indicadores qualitativos de produção bibliográfica, abrindo possibilidade de um movimento, no meio acadêmico, de quebra ético-moral, como por exemplo, a reprodução de artigos anteriores como se fosse uma nova produção, plágio, extração de vários artigos de uma mesma pesquisa, competitividade, antecipação dos resultados e autorias de fachada. (SANTOS; KIND, 2016).

A pesquisa educacional no Brasil caminhou, desde os anos de 1980, atrelada à pós-graduação, submetida a rituais acadêmicos para progressão nas carreiras universitárias, autorização administrada para pesquisar e, com distanciamento crescente da perspectiva teórica, perdeu dimensão ontológica: os objetos reificados entre o polo objetivo e do sujeito (TREVISAN, 2014), distante das necessidades sociais quão mais se aproximou das práticas e indexada pelo mercado, foi cedendo ao conhecimento instrumental.

O crescimento substancial da produção acadêmica, impresso por fluxos de poder sob a aparência de mensuração qualitativa que a faz circular como mercadoria, na qual se incorporaram as tecnologias da informação e comunicação e a submissão às políticas públicas

que, eventualmente, dirige seus resultados “[...] no círculo perverso de produção e consumo que invade tudo, inclusive os bens culturais, e os atrela a determinações pragmáticas e economicistas “ (PATTO, 2013, p. 316) e acumulam dificuldades para orientar jovens pesquisadores diante das pressões para o volume pesquisado, mesmo que os recursos não sejam ampliados na mesma medida, de modo a diminuir orientadores, infraestrutura e tempo para a conclusão das pesquisas, que se defrontam, também, com fronteiras indefinidas “[...]entre o mundo erudito e o mundo da opinião” (CAMPOS, 2009) na sociedade contemporânea, que misturam senso comum e negam o já pesquisado.

Entretanto, há avanços, considerada a produção de estudos por grupos de pesquisa que se multiplicam e constituem redes de pesquisadores dispostos ao trabalho em colaboração, com diversas proposições teórico-metodológicas que vão fazendo frente aos problemas educacionais, bem como o fortalecimento de associações de pesquisadores, por exemplo a ANPED e a ANPAE e a proliferação de encontros de educadores como espaço de interlocução entre pesquisas e pesquisadores.

A pesquisa educacional no Brasil é uma atividade recente, com um percurso, por vezes tortuoso, na tentativa de romper o fosso entre a universidade do mundo real das escolas, criar uma área de saber que abrace um complexo teórico, as temáticas educacionais urgentes e forme uma tradição de pesquisa para compreender os fenômenos educacionais na sua complexidade histórico-social, na interlocução com as condições que permeiam o fazer e o pensar educativos.

1.1.2 A política de ampliação da Educação Básica no Brasil - as últimas quatro décadas

Sob efeitos da tendente descentralização do Estado e flexibilização da economia que dão as cartas e com um discurso estatal de responder às demandas sociais cumprindo expectativas e exigências dos organismos internacionais e da população como um todo, a escola brasileira se ampliou como dilema multifacetado entre a busca de resultados e as estratégias de reprodução social.

Essa política se objetivou como “[...] mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e preparação para força de trabalho como simples forma de aliviar/conter a pobreza e com insistente discurso em torno da melhoria da qualidade de ensino.” (CHINI, 2012, p. 1), colocando a educação escolar no centro das preocupações políticas, a ampliação do acesso à educação e da tônica assistencialista como solução para as demandas sociais num país desigual, a escola assumiu crescente responsabilização pelo ajustamento às mudanças da lógica do capital em curso.

Com uma sequência irregular de reformas educacionais, influenciadas pela adequação do sistema escolar aos requisitos da economia mundial, a escola se expande como administrada, vinculada ao alcance de metas, subjugada ao instrumental e administradora dos indivíduos, enfim, distante do significado de educação:

No instante em que indagamos: ‘Educação – para quê?’, onde esse ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas, sobretudo uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 2006, p. 140).

Na ampliação da Educação Básica, o Estado utilizou “[...] como matriz os estudos e métodos da teoria geral de administração e os adapta para a administração de unidades e sistemas escolares.” (OLIVEIRA, 1995, p. 115), visando responder ao mercado na formação de quadros para a produção e o consumo, com uso otimizado de recursos educacionais e mínimo investimento. No entanto:

[...] cultura e administração estão em contraposição, pois, enquanto a cultura almejaria ser a manifestação da essência pura do ser humano, sem relação com contextos funcionais da sociedade, ela não existe senão como cultura administrada. A cultura se desenvolve a partir de um paradoxo: se deixada ao seu livre arbítrio, ela não existe; se administrada, torna-se nociva. (GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 474 e 475).

A Educação Básica foi ampliada como propulsão de uma escola administrada que não produz equidade, na medida em que conforma um projeto escolar distanciado da sistematização do conhecimento escolar instrumental pela:

“A transformação da educação escolar em mera mercadoria de consumo parece estar ligada às condições em que ela foi tornada acessível ao grande público, que, por sua vez, se viu transformada em mero recurso para o sistema produtivo” (PALANCA, 2003, p.143).

Nos últimos quarenta anos, no Brasil, a escola foi se tornando cada vez mais presente “[...] junto à população e ao território, bem como de ampliação da incidência da escola sobre o tempo, as formas e os conteúdos de formação humana, sem que tais ampliações representem, necessariamente, melhorias.” (ALGEBAILLE, 2013, p. 207).

Ampliando o alcance populacional, social e territorial, alargando a duração dos processos de escolarização obrigatória (anos, dias, horas, períodos, jornadas), criando novos perfis curriculares e transferindo para a escola tarefas fora do escopo social da sua atuação que, mesmo não formativas, foram sendo naturalizadas, dada a presença persistente da ação escolar no meio social (ALGEBAILLE, 2013).

A escola absorveu o papel de “[...] posto avançado, que permite [ao] Estado, certas condições de controle populacional e territorial” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26) na interface com a população, especialmente a mais pobre, incorporando políticas setoriais que diluíram sua função essencial de ensinar:

As novas ‘tarefas’ que migram para ela[escola] não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

Com incessante ampliação da escolaridade nas últimas quatro décadas no Brasil se confirmou como na sociedade administrada a escolarização difunde uma “[...] formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído).” (VILELA, 2007, p. 232).

Calcada no cenário de difusão de tecnologias, flexibilização e integração da formação para o trabalho, a obrigatoriedade da Educação Básica se expandiu, todavia a ampliação escolar aparece como resposta pobre às demandas da democratização educacional, formação imediatista, adaptativa e instrumental que fomenta “[...]a ignorância política, a cultura da pseudoformação, o estreitamento dos horizontes pelo ímpeto consumista [e] dão conta da brutalização dos indivíduos” (PALANGANA, 1998, p.175).

Na contradição contemporânea de que a sociedade atingiu condições objetivas para erradicar a miséria, mas não a extirpa pela permanência da dominação, sua democratização é roupage e mantém a segregação, “[...] detém o desenvolvimento das necessidades sob o disfarce de promovê-las e detém o pensamento e a experiência pela aparência de estendê-las em todas as partes e para todos.” (MARCUSE, 1998, p. 73).

Sob a égide da “democratização do ensino”, a escola, cada vez mais ampliada, foi sendo colocada como barreira estratégica de contenção das múltiplas necessidades dos mais pobres, e, em vários momentos, assumiu um papel redutor de assistencialismo imediato e cumprimento, mesmo que falso, de expectativas familiares de substituir suas obrigações (BATISTA, 2000), seja pela adoção de políticas sociais vinculadas diretamente à escola ou de um currículo que danificou a formação cultural, banalizou o conhecimento histórico, o pensamento e a linguagem, ajustando o dito e o escrito na escola aos padrões do público, numa incorporação de barbárie que mantém a dominação escolar pela simplificação como condição para absorver a todos, reforçando a perspectiva da ampliação quantitativa.

A presença da população na escola cresceu, a incidência da escola sobre o tempo, as formas e os conteúdos de formação humana se realizou no país, mesmo que isso não tenha

representado, necessariamente, melhorias (ALGEBAIL, 2013); absorveu parte significativa da população que se encontrava fora da escolarização e assumiu “[...] valores que fundamentam as ações e funções convencionadas como ‘próprias’ da educação escolar” (ALGEBAIL, 2009, p.147).

Diante do exposto, a política de ampliação da Educação Básica contribuiu para transformar a prática escolar na aniquilação do não idêntico, barbárie que destrói o pensamento, unifica a experiência, faz triunfar a conversão da quantidade em qualidade. Ao mesmo tempo, impõe um modelo cristalizado na integração com a organização escolar em torno da “[...] permutabilidade universal – formar todos para todo o tipo de trabalho.” (MINHOTO, 2009).

Nessa escola administrada, mobilizou-se o trabalho docente como apêndice na produção de valores de troca, peça na engrenagem da criação de valor, resposta às demandas imediatas que lançou no mercado de trabalho um enorme contingente de docentes, incorporando no magistério pessoas de origem social não muito diferente dos estudantes, como ocupação provisória, nem sempre desejada, aceita na falta de outra.

Reeditados seus tabus, o magistério se proletarizou, sua atividade responde às expectativas impostas pelo sistema, num adiar repressivo da realização pessoal. O mais contraditório é notar que a mesma sociedade que exige do docente uma postura autoritária, oferecendo a ele o poder de castigar seus alunos, o julga quando o faz. As expectativas sobre ele são muitas, pois espera-se que ele seja um modelo ideal para as crianças e que tenha uma vida regrada e exemplar, ao mesmo tempo em que o mestre não pode ser simpático demais, pois sua figura imediatamente será difamada (ADORNO, 2000). É como se o docente estivesse fora dele próprio, uma espécie de espectador, não está completamente presente, peão no jogo da contradição latente entre a possibilidade de o conhecimento escolar emancipar e aprisionar.

1.1.2.1 A década de 1980

Nos anos de 1980, a crise econômica aliada ao desenvolvimento tecnológico no campo da produção gerou um cenário de redução da necessidade do trabalho, alcançando o auge da substituição do trabalho direto pelo mediado pela tecnológica. Houve desemprego, acentuação das desigualdades sociais e retração fiscal, que fragilizou o Estado brasileiro, incapaz de fomentar e gerir políticas públicas, sofre pressão dos organismos econômicos internacionais e começa a abrir mão de sua função indutora da economia, transferindo-a para o mercado e iniciativa privada. Essa situação, no plano educacional aumentou a competitividade pelos

postos de trabalho em diminuição e impulsionou as exigências mínimas de escolarização, colocou a Educação Básica como diferenciação social.

A expressão política dessa falência foi uma inédita disputa de projetos econômicos ao longo da década de 1980, tendo como foco a redefinição das atribuições do Estado que90 provocou o fim da ditadura militar e o advento de um processo de redemocratização, no qual a escola brasileira ganhou, desde o final dos anos de 1970, uma ampliação marcada pela ação da sociedade civil no Estado. Isso significou que o Estado, na década de 1980, precisou responder a uma complexa gama de interesses, expectativas e demandas reprimidas pelos governos autoritários e/ou eivadas pelas transformações e pelo empobrecimento da sociedade. (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

Destituída a ditadura militar, o governo civil herdou um sistema escolar em ampliação, mas excludente de parte significativa da população, sob a égide de uma visão desenvolvimentista que vinculava a escolarização exclusivamente ao crescimento da economia. O surgir e ressurgir de variados atores sociais no cenário político, social e acadêmico, retomam espaços de discussão sobre a educação brasileira, reativando “[...] os debates pedagógicos com realização de conferências e publicações de revistas especializadas que repensavam a escola enfraquecida nos anos da ditadura.” (ARANHA, 1996, p. 218).

No início da década, o quadro educacional era dramático, marcado pela falta de acesso à escola de parcela significativa da população, pela evasão, repetência ou distorção série-idade, analfabetismo e docentes leigos como manifestação do fracasso escolar que vai sendo identificado, especialmente nas pesquisas educacionais, como má qualidade e despreparo, incapaz de promover a igualdade de oportunidades para novos públicos que começaram a adentrar a escola na década anterior, “[...]resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 1990, p. 343).

Na sociedade brasileira foram agudizados movimentos sociais de defesa da escolarização para todo o contingente da população ainda não escolarizada e de melhoria das condições escolares precárias espelhadas no fracasso escolar, na baixa aprendizagem e depreciação dos prédios escolares herdadas do sistema educacional anterior.

Marcada, aquela década, pelo contexto mundial de processos de reestruturação produtiva e financeirização que redefiniam o papel social do Estado, ao lado de uma crise fiscal e redução de custos estatais, houve uma conformação com o possível (PERONI, 2013) no discurso de ressarcimento da dívida social, inclusive escolar. As diretrizes educacionais, influenciadas pelas organizações internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, se focaram na valorização da

descentralização de funções educativas para os estabelecimentos, conferindo maior autonomia às escolas em suas propostas pedagógicas e decisões, eventualmente mais adequadas à realidade dos seus estudantes (COUTRIM; ALMEIDA, 2008).

A valorização da educação como salvação nacional assumiu o discurso dos organismos multilaterais, influenciou a definição dos rumos educacionais do Brasil passou a difundir a Educação Básica como possibilidade de reverter desigualdades sociais e como adaptação aos imperativos da globalização que iniciava seu curso no país. Sob orientação desse e outros órgãos internacionais e devido à conjuntura nacional, a ampliação da Educação Básica tornou-se centro das preocupações políticas, sob um discurso da escola como elemento do combate à pobreza, em meio à contradição entre ao enfoque na cidadania, na preparação para o trabalho e para o consumo.

É nesse contexto que a política educacional brasileira inicia a década de 1980 com foco nas regiões mais pobres com repasses da União para os estados e municípios, em programas educacionais que privilegiaram as séries iniciais, tendo em vista o índice de repetência, de modo a transformar a educação em instrumento para a reversão da pobreza dominante e:

[...] subjacente a estas iniciativas estava uma abordagem inspirada nas teorias da educação compensatória com forte tônica culturalista e assistencialista, que pregava a regionalização dos conteúdos e onde a grande ênfase era dada ao atendimento pré-escolar e à merenda, como forma de amenizar o problema da fome entre as crianças pobres e o aumento da mortalidade infantil (SILVA, 2011, p.237).

A política de ampliação foi centrada num discurso estatal de redemocratização, de igualdade de oportunidades, ressoando dos planos internacionais uma escola de assistência social e, no campo curricular, consolida propostas pedagógicas focadas na cidadania como direito político individual “[...] oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (MORAES, 2006, p. 3).

Na aparência, a escolarização foi transferida para a esfera dos direitos, mas em verdade, a “[...] resposta dos governos para esse aumento de demanda foi crescer a máquina burocrática centralizada no mesmo ritmo em que cresceram as salas de aula improvisadas” (MELLO; ATIÊ, 2003, p.1) e as educacionais efetivadas na década de 1980 não tiveram nenhuma mudança nos processos de planejamento educacional anteriores.

Na prática, se estabeleceu uma tendente descentralização das responsabilidades educacionais com transferência de encargos e responsabilidades da União para os municípios e para a gestão escolar, um Estado central mínimo, com papel de dar diretrizes flexíveis e estruturas organizacionais, aparentemente descentralizadas, mas com baixa autonomia real. O

Estado começou a assumir um caráter gerencial, que não se solidificou diante do aumento desordenado das demandas que onerou contas, gerou ambiente conturbado e colapso administrativo.

Durante toda a década, o crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública possibilitou significativos contingentes de estudantes das camadas populares na escola, e a inclusão das pessoas com deficiência começou a ser discutida como laivo de decisões internacionais, em 1981, por exemplo, foi comemorado o Ano Internacional das Pessoas e em 1986 foram criadas estruturas estatais vinculadas ao MEC para fomentá-la (FERREIRA, 1995).

Nesse processo, a escola se alterou, concentrada a ampliação de vagas nas zonas urbanas marcadas por um crescimento rápido de suas periferias e um inchaço das cidades, responde a novas demandas, adequa o currículo permeado por interesses políticos, econômicos e de qualificação da mão de obra, reforçou a escola como ascensão social e, sob a roupagem democrática da descentralização, aninhou objetivos clientelistas e deslocou as problemáticas da desigualdade social no país para dentro da escola.

A Educação Básica, compreendida como a que oferecia Ensino de Primeiro Grau naquele momento, emergiu como prioridade nacional, com perspectiva de ressarcimento da dívida social, consenso articulado ao processo de redemocratização política. desencadeando na política de ampliação uma escola com assistencialismo social que:

[...] em extensão e profundidade crescentes, não desempenha apenas as atividades específicas, mas, também, e ao mesmo tempo e às vezes com prejuízo delas, as supletivas. [...] entendidas aquelas que, fora da instrução sistemática e programada, são desenvolvidas para suplementar a ação das outras agências educativas (RIBEIRO, 1987, p. 79).

Nessa coadunação entre o viés assistencial da escola, as práticas históricas de manutenção do poder e as ações fragmentadas se mantiveram a dualidade da oferta escolar: apesar de priorizar as periferias urbanas e as regiões mais pobres, distanciou essa oferta das finalidades escolares e construiu os pilares para uma escola administrada que se esvazia de pensamento e conhecimento.

A escola recebeu novos públicos que nela estudam e ensinam; a comunidade educativa reforça a escolarização como aspecto da ascensão social e, ao mesmo tempo, lhe dá crédito como espaço socializador e difusor de valores padronizados, mantendo, entretanto, práticas escolares e curriculares anteriormente consolidadas (LOPES; SOARES; QUEIRÓS; ANDRADE; PÉREZ, 2009).

A ampliação resultou em garantir o acesso à escola, mas a conclusão do ensino obrigatório e o atendimento escolar de qualidade para todos não se concretizaram nesse acréscimo quantitativo, porque não acompanhada pela necessária reorganização institucional, de modo a desarticular o acesso à escola e ao conhecimento (MELLO, 1986):

[...] isso gerou um expressivo aumento de matrículas no ensino básico, sem aprofundar o combate à reprovação, evasão e distorção idade/série marcantes desde a década anterior. Houve expressiva expansão da rede física marcada por interesses privados, com baixo planejamento estatal num desencontrar vagas e estudantes em meio ao crescimento das periferias urbanas que superlotou escolas e tornou outras ociosas (MELLO, 1986, p.15).

Uma incessante busca de eficiência e eficácia conseguiu, na década de 1980, ampliar vagas deslocalizadas e transformar as escolas em unidades com alguma autonomia relativa, mas emaranhada numa racionalidade instrumental; propulsionando uma escola cada vez mais administrada, num pensamento unânime imposto e empobrecido que a distanciou de seus fins, mesmo que com amplitude maior de públicos, regulador da acomodação da população à emergência de uma nova estruturação social.

Assim, o fracasso escolar reiterado, a evasão, a pouca aprendizagem vão se destacando numa escola, cuja organização interna carrega uma gestão segmentada numa “[...]centralização e a hierarquização [que] produzem uma situação de impunidade” (MELLO, 1986, p.22) sobre os resultados da política de ampliação educacional, inclusive para o próprio Estado. Dessa forma, porque incapaz de garantir o “[...] domínio de conhecimentos, de habilidades sociais, de compreensão de ideias e valores, está a séculos de distância das necessidades” (p.23) e dá uma pobre resposta, inclusive às mudanças tecnológicas que declara querer absorver e à retomada de desenvolvimento econômico do país que é prometida pela escolarização.

1.1.2.1.1 Os Planos Setoriais

A política de ampliação da Educação Básica nos anos de 1980 foi se expressando em planos setoriais, o III PSECD, Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980-1985 (BRASIL, 1980) e o Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC para o período 1986-1989 (BRASIL, 1986).

O PSECD 1980-1985, cujas metas principais eram despertar a consciência nacional para a importância política e social da educação; aumentar a produtividade da escola; melhorar a situação do magistério; regularizar a distribuição dos recursos financeiros e facilitar o acesso e o retorno à educação fundamental. Os programas sociais existentes foram mantidos (Programa

de Assistência aos Estudantes na Educação Fundamental e outros projetos resultantes de acordos internacionais).

Essas metas encontraram ressonância nas expectativas sociais lançadas pelos referidos movimentos sociais e, simultaneamente, responderam à reorganização do capital mundial, às diretrizes internacionais, ressaltando estratégias de descentralização educacional, num aglutinar as forças civis e estatais, denotando uma:

[...] ambiência democrática que marcou o final do governo militar. Sua elaboração deu-se por um processo de planejamento participativo, congregando entidades acadêmicas e representativas do setor educacional, além de pessoal técnico das administrações estaduais e municipais. Em atendimento aos reclamos das classes médias e altas, substituiu-se a profissionalização obrigatória por uma alternativa menos rígida, conhecida como preparação para o trabalho. (FONSECA, 2009, p.161).

O documento congregou representação acadêmica e educacional; incorporou anseios da classe média, abrindo mão da profissionalização obrigatória, diversificou o ensino com foco nas respostas às especificidades escolares, mas revelou a continuidade de uma perspectiva dual presente desde a década de 1930, propondo garantir a formação antecipada para o trabalho nas classes populares das periferias urbanas (FONSECA, 2009), incluindo conteúdos de formação para o trabalho desde as quatro primeiras séries do primeiro grau (BRASIL, 1980).

Condutor da política de ampliação da Educação Básica, o III PSECD trouxe pouca inovação diante de projetos anteriores, colocou a redefinição das competências institucionais no e grifou a prioridade para os anos iniciais, inclusive a pré-escola (integrada a outras medidas de proteção ao menor) e o ensino supletivo, com intensificação da escolaridade para estudantes fora da faixa etária, articulada com a formação profissional e modalidades de formação especial.

Ao assumir a Educação Básica como dever do Estado, que trouxe uma fagulha de emancipação possível pela promoção de igualdade de oportunidades e participação social da população, a situou na adaptação social, preconizando sua ampliação como política assistência. No contexto do documento, a educação pré-escolar foi considerada como apoio familiar, combate à desnutrição e à pobreza, promoção de saúde e higiene para garantir o rendimento da criança na escola. Mas, em paralelo, na sociedade e na pesquisa houve fomento à crítica à educação compensatória da ausência familiar, à ideia de privação cultural e aos programas de baixo custo com profissionais não qualificados.

Houve também a vinculação de percentual das receitas municipais para gastos com ensino em geral ao ensino pré-escolar com o advento da Emenda Calmon à Constituição Nacional, iniciando um processo de municipalização desse ensino que representou ampliação

das matrículas municipais e diminuição da oferta de vagas nas redes estaduais, porque, com a destinação de percentuais vinculados de receitas tributárias.

O primeiro grau, à época, foi sugerido como meta de universalização, com destaque para séries iniciais, visando redução da evasão e repetência; corrigir fluxos etários em colaboração entre “programas intermunicipais de educação, visando otimizar a expansão e localização das unidades escolares” (BRASIL, 1980, p.20).

O supletivo, expresso como educação não-formal, destacou como foco reduzir o analfabetismo, repor a ausência de escolaridade até os 14 anos de idade, melhorar as condições de emprego e de renda e mobilizar a participação social, com oferta local diversificada e comunitária, incorporando os projetos da denominada “Educação Popular”.

Acopladas à ampliação escolar, se previu medidas de apoio ao estudante com caráter assistencial (nutrição, diversificação de materiais e livros escolares) em programas que embutiram contenção econômica ao sugerir a descentralização local na aquisição dos produtos e, que, aparentemente, atendiam as reivindicações dos movimentos dos populares e profissionais na educação.

O III PSECD recomendou também: “[...] a aplicação da tecnologia à educação e produção de indicadores confiáveis” (BRASIL, 1980, p.17-18) de modo a horizontalizar avaliação e participação como nível de controle externo. A tecnologia foi convocada como produtora de dados capazes de expressar, simultaneamente “[...] a ótica do administrador interessado na estrutura e no desempenho de programas e de instituições, mas, sobretudo, a ótica dos beneficiários, tratando-os, primordialmente, como sujeitos da política social.” (BRASIL, 1980, p.17).

Em contrapartida, essa carta de intenções, colocou a dotação orçamentária como fator secundário, indicou descentralização da aplicação e a captação por financiamento público e particular e sua implantação não se concretizou. As propostas que expressou se chocaram com a crise fiscal, com a deterioração da capacidade governativa federal face as oscilações da transição política, orientada para interesses clientelistas dos partidos políticos, aliados às forças econômicas.

A ampliação do acesso escolar foi se dando sem mudanças qualitativas; sem constituir um novo projeto para a educação, na malha da coexistência de uma oferta escolar dualista abalizada por ações reativas e pontuais, cujas premissas curriculares preconizavam a integração das necessidades comunitárias com a identidade nacional, destacando a cultura popular conexa à erudita em “currículos plenos”, elaborados ao nível do estabelecimento de ensino e com equilíbrio entre educação-trabalho na unificação da formação geral e profissional “[...] no

sentido de uma aproximação crescente da estratégia de sobrevivência da população mais pobre.” (BRASIL, 1980, p. 19).

No contexto de mudanças na política educacionais, no início dos anos 1980, surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA como uma medida democratizante do ensino. Essa organização do ensino, medida de reorganização da escola pública, pela eliminação da reprovação no final da 1ª série, como estratégia para assegurar a permanência do aluno na escola, ampliação do período de alfabetização e mudança do enfoque para a avaliação contínua centrada no processo de aprendizagem e estudos complementares para os alunos com dificuldades. Esse projeto instalado, inicialmente, na rede estadual de São Paulo e incorporado por outras redes foi:

[...] concebido e implantado num cenário sombrio, vinha, todavia, iluminado por grandes esperanças de transformação da realidade escolar brasileira. Pretendia-se, por intermédio dele e à luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no mundo de atuar na escola. (SILVA; DAVIS, 1993, p.9).

Para o período 1986-1989, foi apresentado o Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC que representou um conjunto de metas para superar o déficit educacional após a (não) execução do III PSECD. Determinado pelo Programa de Educação para todos – caminho para mudança, aprovado em 31 de maio de 1985 que assume como compromisso “[...] enfrentar o desafio de universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade.”¹² e apresenta como resposta aos anseios nacionais, propõe construir a promoção do desenvolvimento a partir do resgatar da dívida social, difundindo a meta de universalização escolar “[...]com a participação ativa de todos os seus segmentos” (BRASIL, 1986, p. 3).

O plano foi consignado na avaliação de baixa produtividade do ensino, elencou restrições de acesso escolar, repetência, evasão, impropriedade dos currículos, falta de integração entre conteúdos, destacou elementos que inibem o desenvolvimento escolar como a pobreza dos alunos e destacou políticas assistenciais como saída para o sucesso escolar.

Como no plano anterior, o Estado figura “[...] como mediador dos diversos interesses que se apresentavam na cena política” (SILVA, 2011), de modo a enfatizar desafios para o Estado de superar a insuficiência e má distribuição das vagas nas escolas, desigual distribuição do sistema educacional entre zona rural e urbana, entre regiões, tempos escolares diminutos etc. Mas, simultaneamente, responsabilizou o tecido social, reforçando a escola como geradora de

¹² Trecho do discurso do Ministro Marco Maciel em 1985.

ascensão social para responder ao desenvolvimento econômico e de promover equidade “[...] no compartilhamento dos frutos do progresso” (BRASIL, 1985, p. 4), reportou uma necessidade de mobilização desde os processos de planejamento até a participação na gestão escolar, num pacto entre o Estado e a sociedade.

Essa negociação dos interesses trouxe estratégias contraditórias: no campo político, incorporou iniciativas da sociedade civil que defendiam uma escola autônoma para todos; dividiu o currículo num ciclo de educação inicial e outro para o trabalho e, ao ampliar a desconcentração dos serviços escolares, promoveu processos gerenciais e organizacionais, submersos num planejamento centralizado que, divulgado como participativo, representou uma regulação pouco flexível que inicia a tendência, aprofundada nas décadas seguintes, de controlar fontes de financiamento pelos resultados escolares.

A política educacional começou a assumir o foco na produção de dados como ferramenta de controle, operacionalizada por avaliações externas, construídas por técnicos alheios ao cotidiano escolar, que, não eram capazes de informar o quanto a formação cultural avança e se mantém regredida. Nesse caminho, a ampliação da Educação Básica começou a tomar a avaliação como categoria central do trabalho pedagógico, de modo a retomar o tabu dos docentes como responsáveis por castigos “[...] muito além das práticas dos castigos físicos escolares” (ADORNO, 1995a, p.107).

Iniciando um ciclo imparável nas décadas seguintes de modelagem de práticas pedagógicas a partir de provas, padronizadas e centralizadas, pensadas fora do contexto escolar, que estimulam pseudoformação, confirmando que “Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual.” (ADORNO, 1985, p. 24).

Esses modelos de avaliação implementados se encaixam em novos modos de regulação e controle sobre a escola, racionalização do sistema “[...] em eficiência padronizada [que] se caracteriza pelo fato de que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo” (MARCUSE, 1998, p. 78).

Apesar do financiamento da educação na década de 1980 estar previsto desde 1982 pela “Emenda Calmon” à Constituição em vigor, que vinculou o percentual mínimo de 25% das receitas municipais para gastos com ensino em geral e, a partir de 1984, tornou obrigatória a aplicação de percentuais mínimos das receitas de estados, municípios e da União na educação, gerando relevante expansão das matrículas, especialmente na pré-escola, o documento destaca a inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a Educação Básica em “[...]”

descumprimento das obrigações do setor público para com a educação do povo, em termos de destinação dos recursos financeiros” (BRASIL, 1985, p. 4).

1.1.2.1.2 A Constituição Federal de 1988

No período de execução do PSEC, a Constituição de 1988 foi promulgada. Mudança essencial para o quadro legal do sistema educativo, emana princípios e normas de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, laicidade, valorização do educador, gestão democrática e conteúdos mínimos comuns, transformando a escola em direito social de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art.205), cabendo ao Estado garanti-lo em colaboração com a família e entes federativos e pela vinculação de investimentos estatais à educação.

Ainda que a afirmação desses direitos, como anteriormente se considerou, tenha sido assinalada pela defasagem entre os princípios igualitários proclamados e a realidade da sociedade, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação, normatizou-a como dever do Estado e fundamentou a universalização do acesso (VALADÃO; TAKEBE.; CARNEIRO, 2013) e estabeleceu que a Educação Especial será oferecida , preferencialmente, na rede regular de ensino.

Houve algum avanço no financiamento da educação, na ampliação de verbas vinculadas e estabeleceu sua priorização para a cobertura universal da Educação Básica, o texto constitucional firmou um padrão distributivo¹³ e redistributivo¹⁴, mas na negociação entre manifestações mais ou menos conservadoras foi distorcido para o regulatório¹⁵, marcado pela barganha, conflito e cooperação entre interesses das várias arenas do legislativo, numa estrutura do poder instável e que valorizou mais os aspectos políticos que os sociais, apesar de absorver uma concepção universalista dos direitos sociais e educação, o fez no nível normativo, na

¹³ Políticas distributivas: a característica central desses tipos de políticas é o fato de beneficiar em alguns grupos específicos e onde os custos acabam sendo diluídos na coletividade. In Scheeffer (2014), com base em LÖWY (1972)

¹⁴ Políticas redistributivas: quando falamos de redistribuição está implícita a ideia de que haverá um impacto diferenciado dessas políticas no campo das classes sociais (os que têm e os que não têm). São concedidos benefícios a algumas categorias de atores por meio do prejuízo de outras categorias de autores. In Scheeffer (2014), com base em LÖWY (1972)

¹⁵ Políticas regulatórias: estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto tanto para atores públicos como privados. Elas definem quem “ganha” e quem “perde”. São exemplos de políticas dessa natureza as leis de uma forma geral. In Scheeffer (2014), com base em LÖWY (1972)

afirmação assinalada uma defasagem entre os princípios igualitários proclamados na lei e a realidade de desigualdade e de exclusão, estabelecida com ambiguidade (TELLES, 1999).

No Brasil, devido à grande concentração de riqueza, renda e propriedade, os aspectos distributivos se anularam pelo populismo e clientelismo historicamente construídos como fundamentos do exercício do poder. Numa concepção linear de direitos e de políticas públicas e, por atribuir aos direitos sociais um caráter evolutivo, colocados após os civis e políticos, nem todos os seus impactos produziram melhoria nas condições humanas, principalmente sobre os mais pobres. Introduzida de forma tardia, numa sociedade com relações verticais e autoritárias, entre contraditórias fraturas sociais, econômicas e políticas, essa concepção universalista dos direitos sociais se consolidou na ausência de uma esfera pública efetivamente democrática (ARAÚJO, 2011).

Embora o texto constitucional tenha carregado a descentralização das políticas, inclusive as educacionais, como remédio para a redemocratizar o país, diante da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais, associando-a à diminuição da dimensão do Estado (ZAULI, 1999) regride pela não efetivação de uma configuração político-institucional: no financiamento das iniciativas, na divisão de responsabilidades entre instâncias do Estado.

Foi assim que se promoveu uma descentralização administrativa, modeladora da ação escolar ao nível local por currículos, programas, estatutos, regimentos, materiais de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2002) e, simultaneamente, transferência do gerenciamento para as escolas, de modo a estabelecer ambígua relação com a gestão dos sistemas de ensino descentralizada foi realizada a partir do centro, com tendente municipalização do Ensino Fundamental, mesmo que sem integração regional, alocação de recursos federais e definição de metas, reforçando o clientelismo político (MELLO, 1986) e acentuando a burocratização na gestão, sem, no entanto, criar condições efetivas de democratização das escolas..

A descentralização foi defendida sob o discurso de um Estado ineficiente e ineficaz, delegando à gestão escolar uma prática democrática que se confundia com os processos de gestão compartilhada, transferindo para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos e ações pedagógicas, deixando para o Estado a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social (BORGES, 2012):

Com efeito, o texto constitucional, em certa medida, tinha como um dos seus pressupostos a elaboração e implementação descentralizadas de políticas públicas que representariam ações mais democráticas. No entanto, enquanto a realização desses ideais constitucionais relacionados à democratização do sistema político e à reforma social de caráter distributivista estava associada ao tema da descentralização, a centralização das decisões associava-se a crítica da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais. (ZAULI, 1999, 45).

Num contexto de livre mercado como modo dominante da organização da vida política e social, de concentração urbana, crise econômica motivada pela reorganização internacional do capital que afetou o Estado (COUTO, 1999), a Constituição, modificou o processo decisório local na educação, dadas as novas atribuições dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, à frente da organização dos seus próprios sistemas de ensino com alguma autonomia de execução financeira e tributária, numa aparência da promoção de melhores resultados para o bem-estar social da sua população, aumentando a eficiência do tratamento dos recursos públicos e atendimento dos anseios da população.

Foram criados mais de cinco mil sistemas educacionais autônomos, embaraçando a formulação e execução de uma política nacional para a Educação Básica em ampliação e implicando numa docência administrada, ora formatada mediante regras nacionais, ora descentralizadas.

Traduzida, principalmente como municipalização, a descentralização se deu sob a crença de que descentralizar potencializaria a democracia escolar e aumentaria a eficiência dos serviços (FERREIRA; FRANÇA, 2010), compreendido o Estado como espaço de negociação e disputa, onde diversos grupos de interesses políticos objetivam concretizar seus projetos de sociedade e educação.

Outra tradução possível para a descentralização foi a absorção dos movimentos sociais pelo espaço público que incorporou novos temas na agenda política para respaldar o Estado num esforço estatal de resfriar conflitos com a sociedade civil que, numa relação utilitarista de troca, assimilando demandas advinda das organizações sociais, as valoriza como “setor público não-estatal” que assume oferta educativa com interesse particulares que ganham legitimidade de políticas públicas (MARQUES, MERLO, NAGANO, 2005). Essa situação que causou o enfraquecimento do Estado fortaleceu outras organizações, ou seja, legitimou a ação de organizações que se auto intitulam representantes da sociedade civil, fora do aparelho estatal. Cabe observar que as ONGs atuam com foco no interesse público, mas não representam fundamentalmente a população, pois buscam interesses específicos.

A partir das definições constitucionais e, correspondendo às influências internacionais sistematizadas no Consenso de Washington (conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, realizada em 1989)¹⁶, as instituições estatais foram, no final da

¹⁶ Consenso de Washington é uma conjugação de grandes medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista. John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo

década, restauradas a serviço da flexibilização econômica, reforçando o papel regulador do Estado, com uma redução de sua dimensão e intervenção e tendo por fio condutor a descentralização de responsabilidades entre os entes federados e a manutenção de ordenação central.

Nessa indução a um modelo de desenvolvimento econômico aberto, foi torneado um conjunto de reformas estatais para estimular a circulação de capitais, orientadas para o mercado que foram replicadas na política de ampliação educacional nas décadas seguintes, expondo a contradição do papel do Estado, de mediar lógica vigente e, de modo simultâneo, responder às demandas sociais “ [...] entre as forças liberais e estatizantes em conflito [...] resultaram num processo ambíguo de centralização e descentralização administrativa, demonstrando como democracia e intervenção não se opõem, do mesmo modo que a última não é exclusiva dos governos autoritários”(RIBEIRO, 2002).

1.1.2.1.3 O crescimento da docência

Durante toda a década de 1980, na negociação entre Estado e sociedade civil, entre controles centrais de ordenação, com estabelecimento de normas nacionais, replicadas da Constituição Federal de 1988 os controles locais pelos entes federados ampliaram suas responsabilidades na oferta escolar e geraram crescimento efetivo do acesso da população à essa instituição.

Esse processo, igualmente, ampliou a necessidade de docentes para viabilizar a escolarização, provocando uma menor exigência de qualificação específica e promovendo que um maior contingente de indivíduos advindos de situações econômicas menos favoráveis ingressassem na docência, considerada, agora, como [...] fonte de emprego de grupos subalternos da sociedade [e] os professores e administradores do sistema escolar [passam a fazer] parte da “nova pequena burguesia”, que provém de setores da classe trabalhadora e oferece mobilidade ascendente para mulheres e membros masculinos de minorias (CARNOY, 1993, p. 69), mesmo que incluídos em carreiras frágeis que, nem sempre garantem a sobrevivência e configuradas sem critérios de seleção, especialmente, no setor público.

Os referidos docentes, formados em cursos médios e em licenciaturas curtas substituíram a antiga elite docente; os postos de trabalho docentes chegam a contar com mais de um milhão de membros logo no início da década. No crescimento do mercado de trabalho

em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.IN https://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington

docente , também pela ascensão social de camadas urbanas “[...] que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social (FERREIRA ; BITTAR, 2006, p. 1168), bem como a decadência das camadas médias em torno das novas exigências da produção de um conhecimento técnico especializado e tecnológico.

Na absorção desses profissionais, os cursos secundários de formação inicial docente foram proliferados como resposta à ampliação das demandas educacionais da Educação Básica, alternativa profissional de nível médio, especialmente para mulheres, advindas da classe popular, com lugar social simbólico, no qual o diploma é um troféu (CONTI, 2008) representou mobilidade social ascendente, legitimando um caráter democrático aparente das instituições escolares que recompensavam o esforço pessoal.

Com esse sentido, houve uma diversificação na formação inicial dos docentes, no nível do segundo grau manteve cursos do magistério para os primeiros anos e [...] numa tentativa de revitalizar e adequar a formação de professor em nível de segundo grau às novas realidades educacionais, o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM” (VICENTINI ; LUGLI 2009, p. 51) que se realizou com recursos dos estados e se tornou referência em estudos aplicados.

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM ofereceu bolsas de trabalho e estudo em tempo integral, elevou a carga horária e a reorganizou em planejamento, avaliação e envolvimento dos estudantes em práticas educativas, bem como na pesquisa nas áreas de alfabetização e matemática, trabalho em cooperação com as universidades públicas. Com resultados globalmente positivos promoveu avanços na organização e enriquecimento curriculares; na articulação entre as disciplinas, mas foi um projeto com dimensão insuficiente para formar o número necessário de docentes, sem continuidade, marca administrativa do Ministério de Educação na década de 1980.

Advindos da classe popular, nas quais o trabalho se destaca “[...] como valor, em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram ao máximo para cuidar de seus filhos [e] a escolarização [é] apontada [...] como a melhor forma de se buscar melhorias em suas vidas” (PENNA, 2012, p.207), também acabam por reproduzir esse modelo de sucesso que combina esforço e trabalho numa relação de submissão frente à escola:

Além de ascenderem socialmente via escolarização, essas mulheres foram trabalhar na escola, o que fez com que aderissem sem restrições à ideologia da escola democrática, ou seja, que oferece oportunidades iguais para todos, para o que importa a existência de esforço individual a fim de nela triunfar. (PENNA, 2012, p.205).

A mobilização da categoria docente, desde o início da década, também impulsionou o foco formativo esboçando princípios da formação do educador, conceito de base comum nacional, referência à formação continuada, condições de trabalho e qualidade do ensino. Organizados em seminários, congressos e outros eventos propuseram alterações na formação inicial e contínua como o Encontro Nacional de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” que promovido pela Secretaria de Educação do Ensino Superior/MEC em novembro de 1983 instituiu uma comissão para propor reformulações nos cursos e acompanhar as ações do MEC, responsável por encontros nacionais. Também, em 1983, resultaram em proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores¹⁷, que, em 1986 passou a ser referência nacional para a formação docente.

Em 1989, a proposta foi reformulada e se tornou a base comum nacional de estudos nos cursos de formação de educadores, resultando na dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente:

Assim, três modalidades de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passaram a coexistir: a tradicional Escola Normal; o Curso Normal Superior, que não deve ser confundido com Institutos Superiores de Educação, e o Curso de Pedagogia (PAZIANOTTO, 2012, p. 63).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação autorizou as licenciaturas de Pedagogia a oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, transformando esse curso em espaço formativo para docentes e anunciando o vincular dessa formação ao ensino universitário, o superar a dicotomia que desvincula teoria e prática (SCHEIBE; AGUIAR, 1999) que não se efetivou.

No Ensino Superior, as licenciaturas, muitas vezes em tempo reduzido, já formavam docentes especializados em áreas de conhecimento, refletiam a dissociação da universidade da escola de Educação Básica, na medida em que a formação pedagógica, nesses cursos apresentam caráter subsidiário, quase continuação dos bacharelados, embora cumpram o papel de requisito burocrático para o exercício do magistério (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Esses caminhos formativos foram ampliando a qualificação e socialização profissional, efetivaram oportunidades para o setor popular na docência, mas, ao mesmo tempo, foram responsáveis por um acesso simplificado a saberes profissionais mínimos e transmissão de

¹⁷ A Comissão Nacional de Reformulação da Formação de Educadores, CONARCFE atuou até 1990 quando se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE.

valores e comportamentos disciplinados para o trabalho. Como nas décadas anteriores, ainda haviam docentes que “[...] oriundos da classe média e criados em seus princípios [levavam os estudantes a] adotar uma linguagem e atitudes que não são de seu grupo social.” (TURA, 1990, p.58) e outros que foram estabelecendo novos compromissos educacionais com a escolarização em crescimento.

A docência, nessa configuração social, exigiu mais investimento na formação contínua porque entravada no foco genérico dos modelos idealizados que nem sempre resolvem as situações escolares ou atingem o novo contingente docente e estudantil, gerando uma orientação técnica que falseia exigências e encobre responsabilidades, reforçando, desde aquele momento histórico, uma docência administrada, sustentada em idealizações que se projetam nos docentes, transportando “[...] as possibilidades de mudança [para] um plano ideal e extemporâneo: quando houver melhorias salariais, melhorias de condições de trabalho, alunos menos carentes, então, pode se pensar em encaminhar soluções” (TURA, 1990, p.60).

Uma das importantes iniciativas desse período está o Projeto Ipê realizado pelo estado de São Paulo, criado em 1984, ao lado do ciclo de alfabetização, no qual os estudantes realizavam os dois primeiros anos de escolaridade focados na alfabetização e sem retenção, abrangeu a totalidade dos docentes em exercício nesse Ciclo Básico. Foi uma ação de formação contínua que deu suporte à discussão de novas alternativas de alfabetização que foram se iluminando pelas pesquisas teóricas e metodológicas que se propunham a desmistificar o fracasso escolar nesse âmbito, inserindo-o numa fundamentação geral sobre a seletividade da escola pública, democratização da escola e da sociedade brasileira.

Esse projeto de formação em serviço utilizou tecnologia da informação para a formação contínua de docentes, cujo número em crescimento, dificultava e encarecia a difusão dos conhecimentos pedagógicos em modo presencial. Os cursos de atualização no 1º e 2º graus ampliaram-se pela utilização da rede de televisão pública e, reproduziram modelos acadêmicos, na difusão de textos de autoria de pesquisadores, mas se focaram nas práticas e estimularam um insurgente mercado formativo (SOUZA E SARTI, 2009) de caráter compensatório, construído e organizado em torno de simplificadas e específicas competências para a docência., invertendo o percurso formativo, a formação contínua compensa lacunas deixadas pela inicial.

Os órgãos internacionais corroboraram com essa reformulação da formação docente como controle e redução de custos: “[...]seja pelo emprego de professores qualificados com baixos salários, seja pela participação daqueles com pouca qualificação cuja mão-de-obra é barata, o que seria compensado por treinamentos em serviço” (SHIROMA, 2004, p.64), cuja concepção se embasou em formar docentes que manejem prescrições para solucionar

dificuldades cotidianas do aprender, sem, portanto, transitar entre prática e teoria, de modo a gerar desqualificação docente.

1.1.2.2 A década de 1990

Na reestruturação produtiva da economia que aprofundou a crise econômica e fiscal nos anos de 1990 no Brasil, houve tendente redução do Estado, que, mesmo sem atuar diretamente no mundo produtivo, incorporou o mercado com lógica de instituição regulatória, assumindo um cariz técnico na gestão pública que o manteve subordinado aos interesses de um progresso que reifica o humano nas teias do sistema financeiro internacional e das corporações que impulsionavam uma “[...] sociedade governada pela coerção e pela reificação” (LÖWY; VARIKAS, 1992, 211).

O Estado reduziu sua intervenção nas políticas sociais para “desempenhar um papel de árbitro de um jogo no qual parece não tomar partido”. (LIMA FILHO, 2008, p. 255) e definiu metas a serem atingidas em tempo e custos mínimos e as políticas educacionais voltadas para a ampliação da Educação Básica continuam crescendo como resposta às transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, numa sujeição às rápidas mudanças do ritmo frenético imposto pela Indústria Cultural que se acirrou, nessa década, na companhia das tecnologias da informação e seu potencial para um mercado global em ascensão, especializado e de produtos sem durabilidade; suas novas formas de representação do dinheiro, conteúdos fluidos, desvalorização da memória e relações mediadas frágeis.

Na correlação de forças sociais em torno da escolarização, na década de 1990, houve organização de setores do mercado que influenciaram a política de ampliação da Educação Básica, fazendo adentrar, tanto pela regulação quanto pela execução (PERONI, 2015) programas, projetos e produtos educacionais.

O foco curricular foi colocado nas habilidades e competências, no rastro do conjunto de mudanças sociais globais que impuseram a flexibilidade como característica das pessoas, moldáveis às várias totalidades que se vão construindo e desconstruindo no mundo do trabalho, caracterizado por rápidas transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que vincularam a instituição escolar ao sistema produtivo na absorção dos princípios de qualidade total¹⁸ e incorporação da tecnologia de comunicação como formas de soluções educacionais (MARRACH, 2009).

¹⁸ Uma definição possível para Qualidade Total é: “[...]um sistema de gerenciamento empresarial voltado para a satisfação das pessoas; não por extorsão, mas por métodos e técnicas que todos os funcionários devem aprender

A qualidade total na educação circulou como prescrição de gestão revestida de progresso e liberdade (BUENO, 2003) quando seu propósito é se estabelecer como única possibilidade para a educação. Norteada pela modernização da economia, a oferta educativa foi sendo ampliada de acordo com as demandas da economia, encostada no ritmo do mercado de modo a absorver a perspectiva da educação como a que oferece resultados econômicos para comprovar a eficiência dos investimentos públicos (FERREIRA; FONSECA, 2011).

As problemáticas escolares se converteram em administrativas e técnicas, a escola cultivou um ideal de gestão eficiente que escondeu formas somente voltadas para a liderança e para o sucesso; o estudante e suas famílias se transformaram em consumidores do ensino e os docentes em funcionários treinados para executar um trabalho com prazo definido e estimular o mercado de produtos da indústria cultural e da tecnologia da informação (MARRACH, 2009).

Com a implementação desses modelos de gestão escolar, se vai “[...]introyetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista” (OLIVEIRA, 1995, p. 331) numa escola administrada que se ampliou com regressão às exigências mínimas trazidas pelo casamento da universalização da oferta escolar com a racionalidade técnica. O impulso dado aos índices de acesso foi inédito, no entanto representou aparência de igualdade de oportunidades pela via escolar, na medida em que privilegiou o conhecer instrumental desqualificador da escola como fonte de conhecimento o empobreceu o pensamento.

Ao manter o movimento de escolarização como forma de combater a pobreza, como na década anterior, a escola exigiu um tempo obrigatório de permanência no seu interior, independentemente de garantir sua efetividade, gerando uma ação de controle social, fazendo despertar novas desigualdades no vulnerável processo de escolarizar. (PEREGRINO, 2009), inclusive pelas reformas educacionais, dirigidas por organismos internacionais a partir do discurso da Educação para todos, com ampliação de uma escola inclusiva e busca de ações e estratégias para consolidar a inclusão (FERREIRA, 1995), mais destacada ainda na Educação Especial.

O acesso alargado fecundou a escola com uma pluralidade de públicos, difusos poderes compartilhados orientados para processos sociais compósitos da escolarização “[...] práticas cotidianas, rotinas, jogos de resistência, conflitos, incertezas, negociações e interesses diversos que a caracterizam [a gestão escolar] como coletiva e dinâmica” (CARMO, 2015, p.148).

para o crescimento da empresa. Pessoas nesse caso quer dizer: clientes (mercado consumidor), empregados (mercado de trabalho), acionistas (mercado financeiro) e vizinhos (mercado amplo e sociedade)” In Campos,V.F. Gestão da qualidade : compromisso que gera satisfação e confiança. Correios Hoje, ano IV, n. 25, 1998, p.07

Houve avanço na resposta a públicos específicos como as escolas indígenas com participação das comunidades nas decisões da política específica pela via do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criada juntamente com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, desde 1992 e a escola do campo, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, de 1998 que deu acesso à escolarização e caráter formal a jovens e adultos, trabalhadores das áreas rurais da reforma agrária naquela década, executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pela autarquia federal Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra.

Igualmente, o Programa Escola Ativa – PEA, criado sob o modelo realizado na Colômbia para reduzir os índices reprovação e abandono de estudantes de classes multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental nas escolas do campo, foi implementado em 1997 até 2007, municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste e, de 2008 a 2010, passou a atender todas as regiões. Com financiamento do Banco Mundial, esse programa realizou orientação técnica sobre materiais pedagógicos prescritivos com linguagem diretiva, embora preconize envolver os educadores em:

[...] um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Fornece, também, módulos de aprendizagem às escolas, dotando-as de bibliotecas, e promove a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas (BRASIL, 1999, p.23).

A década de 1990, de forma geral, se concretizou “[...]um projeto de modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolares, impulsionadas pelo próprio prestígio dos acordos internacionais, com sua aura de modernização gerencial” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 142) que tendeu a reduzir a escola a espaço neutro de acolhimento, com conteúdo aligeirado, docentes pseudoformados, em processo de proletarização, frágeis estruturas físicas, excesso de regulamentação versus aspectos básicos sem regulamento (o número de estudantes por sala, por exemplo).

1.1.2.2.1 Os planos institucionais como respostas às mudanças globais

No rastro da Conferência de Washington de 1989 e da Conferência Internacional de Jomtien de 1990, sob coordenação de organismos internacionais, especialmente a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Brasil se tornou consignatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujas tendências nortearam a gestão das políticas mundiais de educação, influenciando políticas educacionais a partir das diretrizes do Banco Mundial e outras instituições financeiras capazes de imprimir a tônica educacional, especialmente a países periféricos como o Brasil (FERREIRA; FONSECA, 2011).

Sob o slogan pedagógico¹⁹ “Educação para todos!”, bandeira que anuncia a articulação da política educacional aos auspícios de uma agenda globalmente estruturada e da perspectiva de educação ao longo da vida, se construiu polos da democratização discursiva marcada pela enunciação de uma lógica produtivista que “[...] representada pela categoria sucesso, passa a compor, prioritariamente, o tripé da democratização: acesso, permanência e sucesso” (RAMOS, 2012, p. 175).

A política educacional brasileira foi, portanto, redesenhada na década de 1990 e a “[...] escola [foi] convocada [...] pelos governos, organismos internacionais e empresários para viabilizar uma educação de qualidade para todos” (CHINI, 2012, p. 5) como resposta ao estágio da produção capitalista, que, cada vez mais, reduziu necessidades de aprendizagem para básicas, dada a dimensão que a tecnologia assumiu como substituta do trabalho direto.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos afirmou como essencial a ampliação do acesso da população à Educação Básica com princípios de promoção da equidade social, redução das desigualdades sociais por meio da oferta educativa à população, especialmente os mais vulneráveis, de modo a dirigir a ampliação da escolarização para a gestão da pobreza e reafirmar a premência de adequação da escola ao processo de reestruturação da produção na:

[...] imperiosa redução do tempo útil também do conhecimento, do seu imperioso valor de troca, evidenciando com isso, ou construído a partir disso, uma eterna obsolescência humana, ao mesmo tempo em que se acalmam os ânimos, na medida em que [a formação] é ofertada como um elemento de inclusão” (RODRIGUES, 2017, p. 3-4).

Em 1992, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC e Banco Mundial - MB definem estratégias para os países da América Latina e Caribe obterem crescimento econômico com equidade, articulando cidadania e competitividade à eficiência pela intervenção escolar

¹⁹ Os slogans pedagógicos são, portanto, ideológicos, no sentido de que são espontâneos, duráveis e justificam uma prática coletiva. São slogans, porque a verdade que enunciam é sumária, tão dogmática quanto ambígua e porque são autodissimuladores: não são tomados como slogans, mas como evidências (REBOUL, 1975, p.108).

adaptada ao setor produtivo, apostando na centralidade da escola na mudança social e na sua necessária requalificação.

Acatadas as orientações externas sob a alegação de que os serviços educativos estavam em crise qualitativa por ineficácia da escola e incompetência dos docentes, exigindo uma reforma pedagógica e administrativa com melhor gerenciar de recursos (ZANARDINI, 2008), foram assumidos valores, objetivos e métodos de planificação internacionais que tomaram conta da ampliação do acesso escolar. Na aparência de resgatar direitos, ressoou funções escolares de controle social, combate à pobreza, promoção da diversidade e da igualdade e se induziu um papel regulador e avaliador ao Estado para controlar os investimentos em educação com resultados tangíveis de sucesso.

Em decorrência da Declaração firmada em Jomtien, logo em 1990, foi implantado um ciclo nacional de estudos visando subsidiar o Plano de Ação 1990-1995 que em “[...] seus princípios [trouxeram] o compromisso do Estado com a qualidade social da educação” (FONSECA, 2009, p. 165) e destacou o Estado como promotor de uma gestão educacional flexível, um planejador gerencial, calcado na busca de um padrão mensurável na oscilação entre quanto custa e o que resulta.

O planejamento adentrou os processos escolares e formatou a escolarização no transcorrer dos anos de 1990, como fundamento da adequação escolar aos seus novos públicos, considerada a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os estudantes independentemente da sua origem social, acabou por excluir, de novo, os desfavorecidos ao lhes oferecer um “[...] pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (TORRES, 2017, p. 1270).

No reforço da ideia de que à escola cabe corrigir distorções na distribuição da riqueza, houve, desde início da década, uma aposta no investimento em centros escolares para ampliar o tempo de permanência escolar, assumindo funções de suprimento social para além do ensino, como por exemplo alimentação, assistência à saúde, prática de esportes, além do foco na acolhimento da população mais carente de recursos.

Essa perspectiva assistencial, representou também, embora com um discurso modernizante, a retomada de uma política clientelista no setor educacional, aquela que distribui e redistribui verbas mediante apoio político, sob uma espécie de teleologia em que o patrimonialismo e o Estado burocrático seriam superados por uma forma estatal moderna, baseada em controles por resultados voltados aos cidadãos-clientes. (MORETTI, 2012).

Ao mesmo tempo, esse assistencialismo acirrou políticas educacionais de mérito, avaliações em larga escala que implicam em classificar escolas, docentes e estudantes,

esquecendo que “[...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível ‘conferir talento’ a alguém”. (ADORNO, 1995a, p. 170).

A ampliação da Educação Básica no Brasil, nos anos de 1990, sob a retórica de "educação para todos" encobriu a ênfase financeira que submeteu as reformas educacionais aos critérios gerenciais, de eficiência e de financiamento, que incidiram mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos, num movimento que oscilou entre a construção de uma proposta nacional e as demandas oriundas do campo internacional (FERREIRA; FONSECA, 2011).

O Estado pressionou as instituições educativas por “[...] maior rendimento através das novas formas de avaliação para credenciamento e contribuição financeira ligada à qualidade dos resultados” (GUADIALLA GARCÍA, 1995, apud DIAS SOBRINHO, 2000, p. 100) e, tanto no nível internacional, quanto no nacional são projetados mecanismos de avaliação educacional que se baseia na competição, ferramentas estatísticas que fiscalizam as escolas e sua gestão.

A implantação de sistemas de avaliação da educação em âmbito nacional, também recomendação da Declaração Mundial de Educação para Todos, propôs generalização na avaliação do ensino sob influência da qualidade total na política de ampliação (BUENO, 2003).

Logo em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB), primeiro passo das avaliações externas em larga escala que impulsionou competitividade, produzindo dados deslocados da finalidade educativa, como fins em si próprios que tornam a avaliação ferramenta de gestão educacional que controle de resultados por parte do Estado, significando o “[...] estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003 p. 97):

[...]o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. No caso da educação, essa preocupação com o produto, mais do que com o processo, implica formas de avaliação específicas, como o retorno aos exames nacionais, à avaliação aferida ou a outras modalidades de avaliação externa (AFONSO, 1994, p.12).

Realçou-se, de tal modo, a conotação das provas avaliativas como centro das políticas curriculares, considerados impulsos para a eficácia, implícitos desde a criação, em 1990, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, para medir resultados dos

estudantes, por avaliações externas amostrais em larga escala para, ao lado do Censo Escolar, criado no mesmo ano, destacar evidências centrais para o planejamento educacional, coletar dados sobre a ampliação do acesso escolar e necessidades ainda não atendidas de infraestrutura, financiamento, organização do trabalho docente, administração de recursos pedagógicos, envolvimento dos pais e da comunidade.

O SAEB, conduzido por um princípio democrático aparente de fornecer dados sobre a população escolar para informar à sociedade, às escolas, aos estudantes, aos docentes e pais sobre o aprendizado nas relações contextuais entre os estabelecimentos de ensino, originou regressão, na medida em que alcançou a capacidade dos estudantes de recordar procedimentos ou conceitos isolados, desprezando o que podem fazer, em que podem atuar e como resolvem sua vida cotidiana (CASASSUS, 2009).

Com um desenho de instrumento de gestão educacional, esse sistema avaliativo, detido pelo Estado como capital simbólico participado com organismos especializados de natureza pública, privada ou mista e participação de pesquisadores se distanciou da realidade das unidades escolares e estabelecer parâmetros para comparação, mesmo que desigual, das escolas, dos estados, municípios e regiões, ponto de vista avaliativo que instala mecanismos que coagulam uma competitividade latente entre escolas (SOUSA, 2003), colocou as escolas em uma disputa pública, cujos resultados são aceitos passivamente, muitas vezes fomentados pela mídia e implica verbas para os sistemas escolares.

Foi uma situação que gerou tendência de conformar o currículo aos testes externos, numa standardização que arrisca carregar uma classificação afeita aos objetos para as pessoas, a avaliação externa tornou-se fenômeno burocrático que expande a lógica de produção econômica e gerencial (COELHO, 2010) com primazia da argumentação econômica, decisiva para a reconceitualização da educação como mercadoria, demonstração de dados de custo-benefício que substituem argumentos sociais e educativos, engendrando numa escola administrada com competitividade discriminatória, por mérito manifesto em cifras classificatórias, que não considera as condições sociais em que a escolarização se realiza, desde o SAEB no Brasil, até os relatórios do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE.

Baseado nas recomendações da Conferência Mundial de 1990, o Plano Decenal de Educação Para Todos de 1993 (BRASIL, 1993) foi arquitetado como garantia dos acordos internacionais assumidos pelo Brasil, estabelecendo o ensino de primeiro grau como meta prioritária, implicando melhorar as instalações físicas, combater o insuficiente desenvolvimento

de competências intelectuais, a variabilidade de objetivos de aprendizagem e respeitar as diferenças regionais, incluindo projetos de etnia, como as escolas indígenas a partir de 1991, revisão curricular, qualificação de docentes e ampliação da avaliação externa padronizada.

O aprofundamento da oferta de escolaridade se focou em expandir primeiro o ensino fundamental, de retorno mais imediato para as atividades produtivas com baixo investimento educacional (FONSECA, 2009), confirmando uma escola administrada, na qual a razão instrumental e a produtividade representam o cerne:

[...] uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 04).

Na Educação Especial, disciplinada desde a CF/1988 como oferta do atendimento educacional na rede regular de ensino, voltada para a inclusão de todos, foi publicada, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial que demarcou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 94), mantendo aquela modalidade acessível aos estudantes com deficiências de maior complexidade, embora sem explicitar critérios e formas para essa transição, de forma a avançar pouco na concretização da educação inclusiva para todos os deficientes.

Na Conferência de Nova Délhi, em 1993, foi alentada a função da escola como produtora de conteúdos e métodos para responder às necessidades básicas de aprendizagem com “[...] ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Vislumbrou-se uma escolarização de acolhimento e convivência, cujas políticas:

[...] popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido ‘reciclados’ e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990. (SHIROMA, *apud* CHINI, 2012, p. 5).

Esse evento internacional, com participação dos nove países, classificados como em desenvolvimento e mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) resultou em documentos, a Declaração de Nova Délhi e Guia de Ação que reafirmam a Educação Básica em torno de um corpo mínimo de conhecimentos e competências cognitivas para todos, visando responder ao cenário de dilatação do uso da tecnologia da

informação, com foco no mundo do trabalho, na criação de espaços de socialização institucionais estatais e em parceria, no fortalecimento da cooperação e incremento de recursos.

De 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO produz o Relatório Delors para a UNESCO em 1996 que diagnostica a globalização como processo encetado no campo econômico que se desdobrou para outras esferas, ciência, tecnologia, educação. O Relatório indicou caminhos a serem trilhados pelos países mais pobres no enfrentamento dos conflitos colocados pela mundialização e, dentre as veredas sugeridas, a ampliação escolar como empecilho à violência sustentada na aprendizagem de todos em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, aspectos exigíveis no mercado de trabalho, especialmente o aprender a fazer, o “[...] ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução.” (DELORS, 1998, p. 93).

A ampliação da escolarização passou a ser a conservação da estrutura social desigual e manutenção da política educacional ao serviço das relações produtivas com dupla tarefa: conter a barbárie social em níveis de segurança o modo de produção e consolidar a crença na educação como desenvolvimento político e econômico para os países periféricos (ZANARDINI, 2008).

Em 1995, adentraram na política de ampliação as premissas do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, documento que previu a minorização do Estado para encetar o país no quadro da integração mundial na produção e no avanço tecnológico. As contradições, encobertas na eficácia instrumental, ficaram submersas na imagem de Estado pós-burocrático e antipatrimonialista, concebida como consequência do conjunto de determinantes de um novo mundo que a consolidação global projetou (MORETTI, 2012).

Criado um modelo de Estado que evocou a construção nacional realizada por parcerias em substituição à ação unilateral do Estado, a descentralização se configurou diretriz de cooperação colocada pelo Banco Mundial para financiar a escola brasileira (FONSECA, 2009).

Diante do argumento de relações equilibradas entre Estado, usuários e concessionárias dos serviços públicos, a política de ampliação da Educação Básica, no escopo da reforma em curso, naquele momento, realizou-se como serviço estatal não exclusivo e, dado o momento de desoneração do Estado, incorporou outras formas de intervenção da sociedade, especialmente do terceiro setor e dos serviços terceirizados que passaram a influenciar o funcionamento da escola em torno de interesses diversos que criam novos contornos nas relações escolares:

Na proposta gerencial é o aproveitamento do *know-how* e capacidade instalada do setor privado, estabelecendo parcerias para melhorar a qualidade do ensino público. Indica-se a formação de redes de escolas públicas e privadas, nas quais as últimas podem oferecer assistência técnica, material e de treinamento de professores às escolas públicas, especialmente às que atendessem estudantes de baixa renda. (FONSECA, 2016, p.8).

A equidade, eficiência, qualidade e competitividade declaradas como metas destacaram a educação como instrumento para o desenvolvimento sustentado da democracia, pareando mercado e democratização no acesso à escolaridade, projetando nos múltiplos sistemas de ensino, federal, estaduais e municipais procedimentos cristalizados de ajustamento ao planejamento estatal (MORETTI, 2012) que ressaltaram tensões entre a escola como ampliação do direito social e sua realização como serviço, em meio à redução de recursos públicos para o social.

A aplicação dos recursos centralizados na universalização do Ensino Fundamental, do qual uma parte significativa da população ainda estava excluída no início da década, foi operacionalizada como priorização de investimento e houve uma associação da sua frequência a programas sociais destinados à recuperação de renda, como por exemplo, o Programa Bolsa-Escola que fornecia auxílio financeiro vinculado à matrícula e permanência, além de apoio escolar, como distribuição gratuita do livro didático, alimentação escolar, transporte, preconizando, paralelamente, estatísticas educacionais como critério de recursos alocados com enfoque nas metas internacionais e linhas de ação propostas que reafirmam uma escola administrada para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, reduzir a fecundidade, entre outros aspectos.

A reforma gerencial se embrenhou em formas de administrar a oferta dos serviços educacionais já apontadas nas políticas da década anterior: criou agências executivas e reguladoras para manter a gratuidade do ensino, mas fornecida por provedores nem sempre estatais, com recursos do Estado e sob seu controle a partir do planejamento “ [...] como função especializada de Estado que instrumentaliza governos, apoiando-os no alcance de objetivos, a partir da dotação regulada de recursos (cognitivos, humanos, entre outros) para induzir a ações planejadas.” (MORETTI, 2012, p. 5).

No contexto da reforma estatal, o Estado aprofundou a interlocução com o setor privado na implementação de políticas educacionais, criando aparatos legais e administrativos que “[...] possibilitaram ao empresariado interferir nas políticas pela intermediação de parcerias com organizações não-governamentais, fundações etc.” (LUZ, 2011, p.442).

Nessa década, em consonância com o aconselhamento do Banco Mundial, essas organizações passaram a ocupar ainda mais espaço na ação educacional; eventualmente

nascidas dos movimentos populares da década anterior, assumiram papel de prestadores de serviços no planejamento, execução e avaliação educacionais, elaboram propostas curriculares, formam docentes, atuam na avaliação e monitoramento do seu próprio produto (ANTUNES; PERONI, 2017), sob roupagem de parcerias, disfarçam a privatização na ampliação escolar acelerada desde a década anterior.

Foi sendo transferida responsabilidade estatal para a sociedade, as relações entre Estado e ONGs se aprofundaram no decorrer da década com “[...]confluência perversa [construída ao redor de um] projeto de Estado mínimo que isenta progressivamente seu papel de garantidor de direitos” (DAGNINO, 2002, p. 153).

Mantendo com o Estado complementaridade instrumental numa racionalidade administrativa engendrada na dominação, marcada por interesses dúbios, essas organizações, apesar de serem entidades sem fins lucrativos, representaram grupos sociais, por vezes subordinaram a escola pública, replicando prescrições semelhantes, quando não idênticas, aos organismos internacionais e, sob um discurso de educação de qualidade e futuro melhor para todos, nem sempre aprofundaram o debate para além do universo educacional ou refletem esse slogan em suas ações e relações com o setor público (TORRES, 2017).

1.1.2.2.2 LDBEN - Marco normativo da década

Considerado o significado da lei como momento materializado no Estado e na dinâmica social, a sociedade brasileira reformulou as regras educacionais pactuando, uma flexibilização na formação escolar com reprodução do lema de uma escola para todos, prevendo o crescimento da absorção dos cidadãos à escolaridade obrigatória, preconcebida como ao longo da vida.

A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) representou o marco legislativo desse novo arcabouço para a organização do ensino, quando incorporou um novo conceito de Educação Básica, colocando em um mesmo nível desde a creche até o Ensino Médio, e normatizou a extensão do tempo obrigatório na escola com mais anos, mais dias letivos, mais carga horária, com ares de valorização da instituição no campo da socialização e da assistência social.

Inserida no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, na redefinição dos limites entre o público e o privado na sociedade brasileira, a LDBEN (BRASIL, 1996) carregou os pressupostos de eficiência e descentralização e indicou uma aparente livre organização da escolaridade pelos entes federados em sistemas próprios, consenso a partir da Constituição de 1988, guiada por objetivos genéricos e limitados ao domínio da leitura, escrita e cálculo,

capacidade de aprender e se relacionar no meio social e político, adaptando-se os modelos produtivos em frequente mudança e a expansão do mercado de produtos culturais.

Carregada essa legislação de ambiguidade, resultou da luta entre diversos setores. Embora com excessiva abertura, visto representar um diploma legal que fundamenta regras regrais, também concebeu uma frouxidão, sem avançar na indicação das condições mínimas para sua garantia, arriscando, por exemplo, representar “[...]mais tempo de instrução [...]unicamente [como] mais tempo do mesmo ensino” (TORRES, 2017, p. 1272), superlotar salas, na medida em que não delimitou “[...] um número máximo de alunos por professor em cada nível de ensino [com] superlotação de salas de aula.”(D’ESPOSITO; NEVES, 2015) e, além disso, consagrou a transferência da educação especial para o ensino regular independentemente do nível de recursos das escolas para assumir essa tarefa.

Promulgada a LDBEN (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação coordenou a definição de planos, metas e formas de operacionalização que vincularam a liberação de recursos ao enquadramento de critérios prévios, ao mesmo tempo em que fortalece a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, repartindo competências entre as instâncias do poder federal, estadual e municipal e enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do Ensino Fundamental.

Promulgou-se um conjunto de legislação complementar para a sua implantação, visando nortear uma regulação mais específica, o que gerou excessivo número de regras projetadas numa gestão que, sob a denominação de gerencial, retomou formas burocráticas nas várias instâncias, criou estruturas funcionais para conseguir efetivar os compromissos entre o Estado e seus vários entes e a sociedade, regulamentar o uso dos recursos destinados para a Educação Básica cumprir as metas de aprendizagem, fortalecendo a produtividade dos estudantes como referencial de qualidade.

As políticas educacionais de consolidação dos pressupostos de democratização escolar ao determinar o escopo de participação da escola e dos docentes nas decisões pedagógicas e Conselhos Escolares como controle de gestão de recursos estatais e de reforma social de caráter distributivo da LDBEN (BRASIL, 1996), apesar de algum caráter descentralizador, não transformaram a escola em participativa.

Encoberta por um discurso de autonomia das equipes escolares para o alcance de metas e indicadas relações interpessoais colaborativas é a competição que adentra o espaço escolar pelo incentivo à avaliação externa, comparação entre escolas, carreiras docentes vinculadas a atingir resultados. Entretanto, algumas práticas de sistemas de ensino desconcentrados promoveram participação de docentes, outros agentes educativos e da população nos anos de

1990, mas a efetivação dessa participação foi tênue e com pouca significação para o cenário efetivo das escolas nos Conselhos Escolares, os Grêmios Escolares, os colegiados, elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da Escola (ZAULI, 1999).

A LDBEN (1996) também assegurou a possibilidade de constituição de diferentes instituições de ensino superior: e, com isso rompeu o conceito de universidade como modelo preferencial para o ensino de terceiro grau, assim como com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, separou instituições de pesquisa e de ensino porque alocaram a formação docente nos Institutos Superiores de Educação (EVANGELISTA, 2012) e aumentaram o acesso universitário mantido distante do seu alcance como elemento propulsor de qualidade na Educação Básica.

No âmbito do financiamento, a LDBEN (BRASIL, 1996) conduziu para a política de fundos que, com ressonância em quase todos os países; carregou como contrassenso representar uma possibilidade de redistribuição de recursos para obtenção de resultados mais equânimes na oferta escolar, mas confirmou a tendência gerencial que vinculou receitas públicas a objetivos educacionais e contabiliza o investimento público na educação de forma específica (FERREIRA; FONSECA, 2011). Além disso, não previu geração de novos recursos diante da expectativa permanente de ampliação do acesso porque a lógica tributária desigual do país não foi alterada.

Como todas as políticas públicas, no confronto entre um novo problema e uma velha solução (DI. GIOVANNI, 2009) foi criado, dentro desse pressuposto legal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que manteve a priorização nesse nível de ensino com financiamento compulsório exclusivo por dez anos, confirmando a fragmentação da política de ampliação da Educação Básica.

O FUNDEF representou um mecanismo engenhoso para redefinir a estrutura vigente de incentivos na provisão de recursos, contribuiu para que os municípios expandissem a cobertura escolar de seus territórios, absorvendo o Ensino Fundamental, reforçando os processos de descentralização já em curso, de modo a se beneficiar do fundo no equilíbrio entre o investimento obrigatório e o seu retorno.

Enfim, à municipalização plena com centralização da distribuição de recursos e regras concentradas, envolvendo dados advindos dos sistemas avaliativos externos que avançaram a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) e internos, na medida em que a lei estabeleceu uma avaliação flexível para os sistemas municipais.

A evasão e a reprovação escolares se tornaram dados de controle estatístico, modo se abrir vagas pelo descongestionamento do sistema e garantir maiores repasses para as redes escolares, organizadas em anos ou ciclos de aprendizagem assumiram a avaliação interna focada na progressão continuada, que objetivava manter o estudante na escola por mais tempo e garantir sequência de ações educativas mas se efetivou, em muitos municípios, como política de não repetência, de modo a promover o estudante independentemente das notas dentro de ciclos plurianuais, com um pressuposto de acompanhamento que não se consolidou na maior parte dos sistemas, minimizando o significado da reprovação, porque os retidos não foram foco de projetos especiais (MAINARDES, 2006), realizando essa forma de avaliar como medida isolada que transformou a progressão continuada em política pública paliativa:

[...] a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada não podem ser implantadas enquanto medidas isoladas, devido à necessidade de formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola (MAINARDES 2006, p. 49).

Na minimização de custos sociais pelo Estado, o estudante permaneceu na escola mais tempo, mesmo sem chances de aprender, diminuindo artificialmente a repetência e a evasão. A qualidade escolar foi amortizada na perspectiva do fluxo de estudantes para reduzir investimentos, otimizar recursos, sem alteração da infraestrutura e ampliando o atendimento.

A realização do repasse de verbas com base no acesso e permanência, trouxe a tradição de relacionar custo mínimo para cada estudante, mesmo que não articulado às necessidades e aos preços dos insumos, facilitou a informação para o próprio Estado e para a sociedade, permitindo maior transparência na redistribuição entre os entes federados, que, no entanto, perderam parte de sua autonomia, induzidos a investir verba vinculada a único nível de ensino para obedecer ao que o país se comprometeu no nível internacional.

1.1.2.2.3 Reforma Curricular – Menos para mais estudantes

No contexto da Reforma do Estado, estabeleceu-se uma reforma educacional no Brasil no início dos anos 1990 com centralidade do currículo. Muitos dos dispositivos normativos ocuparam-se da intenção de se produzir alterações na organização curricular, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental e Médio

e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), visando seguir o previsto na LDBEN (BRASIL, 1996) de assegurar uma base nacional comum centralizada pela União.

Esses documentos, sem obrigatoriedade de serem implantados na íntegra, previam inovar a forma de pensar o currículo e subsidiar os vários sistemas educacionais emergentes, as escolas e os docentes na construção de políticas curriculares e sua aplicação. Embora não tenham superado a pseudoformação, embutida do tecido social, motivaram o debate educacional, denotaram avanços, reconceituam currículo para além de listagens de conteúdos, com compreensão interdisciplinar, com referência aberta para novos temas, ênfase na participação mais ativa dos estudantes e indução a projetos, além do reconhecimento dos direitos humanos como fundamento da preparação para a vida, da preocupação de formação estética e da aproximação com problemáticas sociais com potencial para contribuir com a formação de sujeitos capazes de resistir (CHINI, 2012) diante dos desafios contemporâneos.

Foram documentos legitimados nas declarações internacionais que, embora fundamentados em pesquisas nacionais e internacionais, definiram o currículo como ferramenta para “[...] a igualdade de oportunidades, de acordo com a capacidade de cada um, o que pressupõe, à partida, a educação como possibilidade, portanto não garante a igualdade de direitos educacionais” (FALLEIROS, 2005, p.210).

Reforçaram, da mesma forma, o objetivo de preparar um cidadão autônomo, sob o discurso de potencializar seu protagonismo, empoderamento e a articulação entre o mundo do trabalho e a participação social de um trabalhador flexível e criativo com educação integral, um ilusório empreendedor, capaz de realizar o auto emprego, o cooperativismo, o associativismo, a comercialização de seus serviços, o fluxo imparável de consumo, inclusive dos próprios conhecimentos, tornados descartáveis.

Dessa maneira, manteve-se uma perspectiva curricular regredida ao abrir espaço para enredar a escola na malha do controle de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos numa concepção na qual a escola se apresenta como dirigida para a formação da cidadania, de um cidadão cognitivamente socializado no imediatismo, expresso nos materiais didáticos e tecnológicos que desses documentos se originaram com cariz de produtos culturais.

De mãos dadas com o ideário da eficiência das escolas como centros da cultura escolar que servem ao Estado, as estratégias educacionais, “[...] ganham importância vital a difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo” (FALLEIROS, 2005, p.210) como consenso, porém essa reforma curricular acabou por ser incapaz de produzir a inovação prometida, simplificada em torno de aptidões fragmentadas.

A escola, desconsiderada como capaz de produzir conhecimento e pensamento para dialogar com as mudanças socioeconômicas e políticas em curso, restringiu o seu “para quê?” à adaptação necessária à sociedade em transformação global, reestruturação produtiva e desafios para formar o cidadão, um quadro implacável no “[...] engendrar processos de dominação, como discursos e práticas [...] nível local e global.” (LOPES, 2006, p. 50).

Sob essa perspectiva, assentada no conhecimento flexível, na regulação e planejamento educacionais do currículo, a Educação Básica se consolidou, no período em causa, como mola propulsora de desenvolvimento econômico. Fortaleceu, por isso, mecanismos de produção de dados a partir dos quais tomou decisões para se ajustar ao “[...]mercado (financeiro, de consumo e de trabalho) [...] à necessidade de mudanças em outros aspectos da vida. Dentre os aspectos que “precisam se adequar, estariam as práticas escolares.” (SILVA, 2004, p. 6).

A reforma curricular não se firmou como garantia de equidade e tendeu a se incorporar como fundamento da escola administrada, sobretudo quando vestiu os indicadores de desempenho como estratégia avaliativa de controle estatístico sobre o fazer pedagógico no interior da escola (SILVA, 2004), assim como, a formação docente.

A Educação Básica, que não parou de ampliar o acesso nessa década, absorveu um conjunto de competências que redimensiona o pensamento abstrato em torno do imediato e exige a absorção de linguagens contemporâneas para adaptação à mudança (ROGGERO, 2003) para colocá-la no rumo da economia, respondendo às necessidades dos sistemas e não das pessoas e, no conjunto da formação cultural, a escola, nessa década, perdeu energia, elevando a adaptação à única dimensão da consciência “[...]formada por bens culturais neutralizados e petrificados [...] valores de consumo imediato” (PUCCI, 1998, p. 91).

A reforma curricular representou faceta da danificação da escola administrada, essas indicações curriculares contribuíram como valor estratégico para a conservação social. Embora no interior de suas prescrições tenha valorizado a ação dos sujeitos, a diversidade, difundiu o conhecimento operacional, reforçando a escola administrada e colocou ênfase nas metodologias de ensino, ótica na qual “[...] o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama verdade, mas a *operation*, o procedimento eficaz” (ADORNO; HORKHEIMER; 1985, p. 20).

1.1.2.2.4 Docência nos anos de 1990 – Entre menos e mais

Para atender às demandas de docentes diante da ampliação da Educação Básica o trabalho docente, cujo perfil, imbricado com as novas formas de produção e consumo

contemporâneas, foi exigindo, cada vez mais, o investimento na formação docente pragmática, no buscar permanente do “novo”, num mundo saturado de informações, cuja quantidade vai sendo a moeda de troca, pautado pelo desenvolvimento de habilidades produtivas, fazendo convergir o “[...]movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata “(MORAES, 2006, p. 2), o saber-fazer.

As mudanças operadas na formação de docentes como parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, “[...] foram inseridas num amplo movimento de reformas no Brasil e na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 42) e a formação de contingentes de profissionais para responder às necessidades da ampliação, ao lado da redução de custos do Estado e da multiplicação do investimento privado nesse setor.

Apesar da formação dos docentes ganhar, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, fundamental para a recomposição da esfera educacional instrumentalizada na ampliação educacional, se mostrou incapaz de desmontar o pano de fundo de docentes planejados para obter o máximo com o mínimo investimento, o eixo formativo da docência se prendeu às circunstâncias, conhecimento falso, só adquirível em práticas reais, numa “[...] supremacia do saber-fazer [que] desqualifica o esforço teórico à perda de tempo e à especulação metafísica” (MORAES, 2009, p. 149).

Os docentes foram arrastados para uma figuração formativa centrada em elevar os indicadores de ensino-aprendizagem, distante da teoria e da interpretação do real, perfazendo uma epistemologia da prática pela qual:

Não cabe ensinar, mas auxiliar os indivíduos a “aprenderem” a buscar os conhecimentos que melhor respondem às suas inquietações pessoais. Tomado como horizonte para a resposta aos problemas propostos pela “sociedade em constante mudança (CARVALHO, 2015).

No campo da formação contínua, já no ano de 1991, a formação de docentes a distância foi reforçada com programas da rede televisiva de educação, TVE Brasil, em parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação que passaram a utilizar videoaulas para capacitar, atualizar e aperfeiçoar docentes da rede pública no Ensino Fundamental, com temas do Infantil ao Ensino Médio enfocados na mudança da prática pedagógica como necessidade de formação ao longo da vida.

Nos moldes curriculares das reformas educacionais, a formação docente apareceu impregnada do conceito de competências como “novo” paradigma educacional, “[...]capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e

experenciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61).

De modo a acompanhar a descentralização e desconcentração, em 1995, com metas universalizantes surgem programas formativos que obedeceram a uma lógica gradual (DRAIBE; PEREZ, 1999) com pressuposta colaboração entre órgãos federados que nem sempre foi articulada como a política de valorização docente pela via formativa e tecnológica, como o Programa de Apoio Tecnológico – PAT e a TV Escola.

O PAT distribuiu equipamento nas escolas, com compra descentralizada para as prefeituras municipais e secretarias estaduais de educação, em 1996 foram instalados Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTEs e implementado canal televisivo via satélite destinado à educação “[...] como um projeto capaz de ‘treinar’ e apoiar o professor em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade de ensino no Brasil.” (TOSCHI, 2001, p. 91).

Complexo de ações televisivas, com recursos oriundos da cota federal do salário-educação com distribuição do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE em parceria com a Fundação Roquette Pinto, destinadas à capacitação docente que também publica uma revista, um guia de programas e cadernos de orientação. O TV Escola adentrou o espaço escolar orientando o foco dos estudos em várias linguagens e validando o discurso curricular e apontando modelos de práticas a serem reproduzidas, que, mesmo conhecidas, foram apresentadas com aspecto de novidade e modernidade. (PARAÍSO, 2001).

Entretanto, esse programa estatal encontrou obstáculos considerando as condições de funcionamento das escolas, a preparação das pessoas, falta de verba para manutenção, serviço de segurança patrimonial, com desprezo às particularidades regionais (MONTEIRO 1998, p. 13). Desde de 1999, o TV Escola abrigou o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, programa em educação a distância - EAD, financiado pelo Banco Mundial para formar docentes leigos. Estava previsto um plano de suporte de acompanhamento e avaliação com apoio financeiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF que realizou encontros e workshops, entretanto:

[...] o programa TV Escola enfrenta a contradição de se desenvolver em uma escola que, em tese, terá de abrir suas portas para o futuro, para garantir o convívio de nossos estudantes com os avanços científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo que velhos e conhecidos problemas continuam cada vez mais profundos. (LINS, 2000, 204).

Alastrada a oferta de ensino superior para docentes a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), foram demarcadas disputas pelos lócus, mais ou menos teórico, na configuração dos

cursos para profissionais da educação e os Institutos Superiores de Educação - ISE acabaram regulamentados como lugar de caráter profissional que agrega o espectro formativo inicial e contínuo para os diversos níveis da Educação Básica (SCHEIBE; AGUIAR, 1999), entre o público e o privado e de forma desigual: nas regiões nas quais havia falta de oferta pública fez expandir o ensino privado, o poder público local absorveu docentes sem qualidade formativa e financiou a formação contínua em parceria com essas mesmas instituições disponíveis que lhes deram a formação inicial e, nas regiões de predominante oferta pública dos cursos superiores, as localidades financiaram a formação contínua de suas redes junto às universidades públicas, repetindo uma formação inicial já consolidada.

Em resumo, os sistemas públicos de Educação Básica, estaduais e municipais, gastaram volumes consideráveis de recursos em capacitação de docentes, investindo nas mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem o trabalho que não foi bem feito durante a formação inicial (MELLO, 2000).

A formação inicial foi normatizada nos referenciais de competência (BRASIL, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) sob o discurso primado pela constituição de um docente crítico e autônomo, mas, em verdade, se apoiou na ideia de docência como “[...] responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular “ (DIAS; LOPES, 2003, p. 1159) que centralizou a ação docente na gestão eficiente dos conteúdos e da aprendizagem, anunciando como modelo de profissionalização, aquele que secundariza o conhecimento teórico, destacando o conhecimento escolar como utilidade prática em detrimento da formação intelectual do docente.

A formação contínua se manteve anunciada como em serviço e, nos programas federais, reforçou ainda mais a modalidade de educação a distância - EAD, dado seu potencial para realizar, em simultâneo, um conjunto de ações formativas. Como exemplo é possível evocar que em 1999 foi instituído o referido programa PROFORMAÇÃO para formação inicial e continuada, estruturado com materiais auto instrucionais, apoio por tutores²⁰ de agências formadoras descentralizadas²¹ e currículo centrado na prática cotidiana das escolas. Voltado

²⁰ A função do tutor no programa é de facilitador da aprendizagem, ser um elo entre o professor cursista e a AGF [...] Quinzenalmente o tutor visita o seu grupo trabalhando planos de aula, ajustando o conteúdo do Programa à sala de aula, orientando projeto de trabalho e planejando atividades para serem realizadas na prática docente (Guia Geral do PROFORMAÇÃO – 2000, p.32).

²¹ Cada Estado abre uma Agência Formadora - AGF, por região, no espaço de uma escola ou num centro de formação de professores. Esta AGF deve ser equipada com recursos tecnológicos e material suficiente para o seu funcionamento (dois computadores, ambos ligados na Internet, TV 40’, antena parabólica, vídeo cassete,

para a profissionalização dos docentes, esse programa, habilitou aqueles sem titulação mínima exigida, especialmente nas séries iniciais e serviu de recurso didático para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. A avaliação das agências ficou à margem da autonomia das instituições, com papel de controle administrativo e lógica pasteurizada ajustada ao tipo de escola necessário preconizada pelo Estado, naquele momento.

Com financiamento do Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA²² até 2003, o referido programa iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste garantiu a adaptação da docência às exigências dos financiadores externos, trazendo: “[...] mínimo de conhecimento do conteúdo a ser ensinado e, principalmente, das técnicas didáticas que garantam o desenvolvimento de um trabalho que atendesse às necessidades estabelecidas por esses organismos, sem maiores questionamentos” (SCAFF, 2000, p. 131) distanciados das reais necessidades sociais.

Ainda em 1999, o Ministério da Educação (MEC) implementou o programa PCN em Ação (BRASIL, 1999), em parceria com estados e municípios para formação continuada no interior das escolas, concentrada no estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares sem se diferenciar das outras iniciativas, esse programa foi organizado em módulos de estudo com textos, filmes e programas em vídeo, para colmatar as dificuldades das escolas de incorporar a reforma curricular, distante de seu contexto e fora das temáticas abordadas na formação inicial, instrumentalizou o uso dos referenciais curriculares (BRASIL, 1997, 1998), tarefa inicialmente pensada no âmbito da autonomia das entes federados e não realizada.

A formação docente percorreu, na década de 1990, um caminho entre centralização e descentralização simultâneas com diferentes formas e intensidade variável, dependentes das equipes dos municípios e estados, nos órgãos e nas unidades escolares tornou aquilo poderia ser autonomia escolar em não efetivação das propostas formativas ou conformá-las na atividade extraclasse, presa nos limites pragmáticos e na heteronomia formativa com ênfase na mediação técnica, distanciada da extensão humana que significa, enublar a consciência do docente, sem extrapolar a vivência cotidiana.

Houve, nesse período, uma avalanche de medidas centralizadas, cuja execução, se deslocou para os sistemas e escolas, embora sem ouvi-las quanto às suas necessidades. Foram

repassador de fita, retroprojeto, telefone, fax, birôs, estantes, mesa para reunião, cadeiras, água mineral, livros, caderno de atividades, material didático, fitas cassete e de vídeo). Os assessores devem visitar cada Agência Formadora - AGF, pelo menos duas vezes por mês, para verificar o funcionamento geral do Programa (BRASIL - Manual de operacionalização do PROFORMAÇÃO, 2002, p. 21).

²² O Fundescola é financiado com recursos federais e do Banco Mundial (Bird), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

propostas centrais que esbarraram em dificuldades organizacionais na inserção efetiva nas rotinas escolares, em função da falta de recursos específicos para o fim ou na formalização artificial de comissões e equipes que se responsabilizaram pela formação no nível local (DRAIBE; PEREZ, 1999) e não conseguiram geri-la com continuidade.

Nesse contexto, programas de formação continuada para a docência insurgiram para responder demandas específicas e garantir um perfil desejado voltado para a dimensão da prática. O Estado, imbuído por interesses nacionais e internacionais, notadamente vinculados ao financiamento educacional da ampliação da Educação Básica e consequente formação docente, apresentou, para além do exemplificado, significativa linha de produção de projetos, documentos e programas. Tantos programas, envolvendo órgãos e instituições que produziram materiais, enquanto as unidades escolares assumiram responsabilidades operacionais e administrativas para criar condições para disseminá-los.

A formação contínua “[...] não foi acompanhada de uma reorganização institucional que deveria ter foco principal as condições de funcionamento da escola.” (MELLO, 2000, p.57), inversamente a gestão cotidiana das escolas se manteve normativa e de fora para dentro que resultou na não concretização da difusão curricular esperada, visto que a sua realização exigia recursos de organização interna da escola – espaço, estrutura e tempo, bem como profissionais de suporte nem sempre disponíveis para apropriar os docentes nas suas propostas de trabalho.

A concepção formativa da docência assentou-se, assim, na noção de competências, tomada como referência para a organização de todo o processo formativo. Deu especial ênfase aos momentos em que se possa mobilizar conhecimentos em direção ao fazer do trabalho, constituindo um processo formativo que privilegia a ação. No cultivo da ideia de profissionalização obrigatória à docência, se ateu à formação em habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos sobrevalorizando o componente técnico do trabalho e estabelecendo controle externo sobre sua ação.

Alvo privilegiado da indústria cultural que “[...] por inúmeros canais, forneceu às massas, bens de formação cultural” (ADORNO, 1996) essa formação se transformou, outrossim em produtos financiados, direta e indiretamente, pelo Estado, além dos quais, pouco restou aos desígnios da formação e o trabalho docente, alienado na absorção conformada, simplificada no todo padronizado no qual a consciência individual se enterrou no manto da adaptação, numa identidade amalgamada “[...] entre as pessoas em si e seus assim chamados papéis sociais” (ADORNO, 2002, p. 103), falsa autonomia pelo “[...] mecanismo de identificação imediato do indivíduo com a instância social” (p. 56).

Instalou-se um processo de socialização profissional docente que leva à semelhança e:

No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si (ADORNO, 1996, p. 391).

A docência apareceu, outra vez, responsabilizada por um ideal de aplicação curricular, por vezes deslocado da sua atribuição principal de ensinar, numa escola administrada em ampliação e com novos públicos. Manifestada sua atividade como submissão às exigências prévias de formação e avaliações de desempenho que prescrevem um perfil desejável centrado na missão escolar de redimir a sociedade (RODRIGUES, 2017), o docente virou representante do Estado e não da sociedade, responsabilizado pelo êxito ou insucesso de seus programas. Diante da formação inicial e contínua frágil, se reforçou seu papel de reproduzidor de discursos oficiais, servo que ensina o mínimo aos estudantes, portanto não necessita aprofundar conhecimento. (OURIQUE; OURIQUE, 2014).

Esse contexto de ampliação da Educação Básica na década de 1990 levou para a escola uma simplificação da reflexão sobre a prática, definidos os objetivos de forma prévia, na demarcação da reorganização do mundo produtivo (PEREIRA; PEIXOTO, 2008)

Essa década representou um período no qual a escola aprofundou sua configuração de administrada, retransmitindo ordens; naturalizando normas e hierarquia, numa submissão às políticas internacionais, esvaziando sua função precípua de ensinar e promover a socialização para além do adestramento, cumprindo necessidades básicas minimizadas por sistematizações curriculares contraditórias entre dar diretrizes e reduzir o conhecimento a roteiros de competências.

Valorizando sua função reguladora e fiscalizadora, o Estado focou sua ação na escolarização fundamental, no discurso de educação para a cidadania (introdução da tecnologia e novas formas de organização do trabalho escolar, direitos sociais e democratização das decisões) num falso consenso por uma escola humanizadora, gerida, outrossim, como ação compensatória, descentralizada e com abertura para parcerias público-privadas que fortaleceram a convivência da escola, administrada e regulada de fora, com demandas de mercado, mantendo mecanismos internos de exclusão, nos quais os estudantes percorrem o sistema escolar sem se apropriar da escolarização como inserção social (ARAÚJO, 2011) e os docentes aprofundam a proletarização do trabalho, considerados prestadores de um serviço como outro qualquer, colaboradores pouco vinculados, aqueles que se apropriaram de oportunidades de rápida formação e empregabilidade, mas se fundamentara em uma epistemologia que conduz ao prático e instrumental.

1.1.2.3 A década de 2000

Embora tenha se ampliado o acesso, especialmente no Ensino Fundamental, a universalização da Educação Básica na década anterior não se mostrou efetiva, como indica a repetição das metas nos documentos internacionais, numa reorientação para o adiamento das expectativas de resultados previstos na Conferência de 1990.

No Fórum de Dakar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO promoveu em 2000 com participação de 164 países, foram reiteradas as metas não alcançadas em torno de seis principais para serem cumpridas até 2015 (cuidado e educação da primeira infância; educação primária universal; habilidades para jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero e excelência na educação).

A escola foi destacada como instituição que favorece a aprendizagem social. Impregnada de idealização, é vislumbrada como local de valorização das culturas locais numa abordagem curricular ativa, dialógica e promotora da paz, mas, ao mesmo tempo circundada pela função de inculcar hábitos e comportamentos adequados.

Voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o trabalho, o consumo e a participação na economia, a instituição escolar parece ser capaz de, num passe de mágica e independentemente da realidade na qual se insere, tornar-se um ambiente equitativo e voltado para alcançar um desempenho definido aprioristicamente, “[...] difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.” (DUARTE, 2006, p. 46).

O trabalho didático, nessa escola administrada, voltou-se para a aprovação em exames e certificação com valor de moeda de troca nas relações sociais mercantilizadas (VILELA, 2006) e, assim, orientou a obstrução da captação crítica de um conhecimento calcado em vivências medianas, a danificação do pensamento e da sensibilidade, mas, aparentemente, promoveu igualdade, mas se efetivou na banalização do conhecimento, apareceu como inovação metodológica e simplificou o conteúdo escolar na amputação do pensamento: não é mais preciso ler obras literárias e científicas, apenas trechos para dar respostas pré-definidas em exercícios, reforçando que:

O problema da imanente falsidade da pedagogia reside em que recorta a coisa tratada à medida dos receptores, e não constitui um trabalho puramente objetivo pela coisa mesma. É mais um trabalho "pedagogizado". Já por esta razão deveriam os alunos sentir-se inconscientemente enganados. (...) Max Scheler disse uma vez que ele se comportou pedagogicamente pela sensível e única razão de que nunca havia tratado seus alunos de forma pedagógica. (ADORNO, 2006, p. 69).

E o estudante foi isento de responsabilização pelo seu próprio desempenho, estimulando sua menoridade social reforçada pela manutenção dos Ciclos de aprendizagem com promoção automática. Sua figura surge como aquele que participa ativamente a partir de seus interesses imediatos, sua vivência social e o conhecimento que ela produz, mesmo que incapaz de os submeter à compreensão das dimensões da realidade.

O importante passou a ser que esse estudante permaneça na escola, possa desfrutar de oportunidades de estar com o outro, viver aquele momento como experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais. “[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. [...] destinado à convivência dos estudantes, à experiência da socialidade.” (MIRANDA, 2005, p. 642) que imputou à escola finalidade de pertença social.

A presença do Banco Mundial se expandiu e suas exigências encontram maior ressonância: focalizam-se os investimentos no Ensino Fundamental, com locus assistencial numa escola inclusiva, ao lado de um envolvimento falso da comunidade escolar, numa esdrúxula formalização presa aos processos burocratizados de prestação de contas, ao mesmo tempo em que mobilizam a tecnologia da informação e desregulam as escolas em nome da autonomia escolar.

Subordinada à lógica econômica e tecnológica para introduzir o Brasil nas “[...]exigências da ordem econômica mundial” (MAUÉS, 2003, p. 18) a década caminhou no rumo de uma gestão educacional pragmática, focada em mecanismos para obtenção de resultados com baixo custo. Transferido o poder para esfera dos entes federados pela municipalização e, gradativamente, para a própria escola, deslocou parte da produção de bens e serviços educacionais para o setor privado, pela publicitação e concorrência, regulação do controle social e pelo financiamento pelo FUNDEF.

O processo de descentralização da gestão e financiamento da educação foi afetado por uma omissão do Estado que não o coordenou como repasse gradual de poder, de competências e de responsabilidades entre as diferentes esferas administrativas, de forma planejada e integrada, promovendo uma ineficiente sobreposição de tarefas e atribuições entre níveis estatais (CASTRO, BARRETO E CORBUCCI, 2000) e impôs aos estados, municípios e Distrito Federal elaborar planos decenais” em coerência com o arcabouço do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) e da legislação educacional em vigor, com uma falsa independência, diante da centralizada gestão de recursos.

Contraditoriamente á proeminência do Estado, especialmente a União, como elemento gestor do investimento e das iniciativas educacionais, foram ressaltadas, em paralelo, parcerias abrangentes que desembocaram na proliferação de órgãos associativos nas escolas, de amplas matizes sociais e econômicas, reforçadas pelo apoio estatal ao longo da década e independentemente dos poderes eleitorais: são Organizações Não Governamentais - ONGS, chamadas para suplementar a oferta, principalmente na educação infantil, que se tornaram cada vez mais dependentes dos recursos governamentais²³ e condicionam seus projetos às exigências do Estado em troca de clientela subvencionada e garantida.

Nessa relação Estado e capital privado, apesar das ONGs não terem fim lucrativo declarado, criaram empregos, incentivaram consumo e representaram poder de coerção sobre os vários poderes estatais centrais e locais para a realização de trocas políticas clientelistas, estratégia que promoveu continuidade e ampliação de quadros administrativos nos níveis locais, amenizando conflitos, desmobilizando movimentos sociais, os absorvendo à lógica estatal (MENEZES, 2012).

Na vigência do FUNDEF, até 2006, a correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus campos de interesses (ARAÚJO, 2011) não atingiram um equilíbrio entre os entes federados, mantendo a distância entre regiões ricas e pobres, eternizando a oferta educacional abaixo de um parâmetro mínimo de qualidade. Com recursos financeiros limitados aos mínimos constitucionais, a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível é pequena e fez com que a União assumisse papel mais de agência reguladora do que de agente equalizador.

Entre 2003 e 2006, as políticas estiveram voltadas para a geração de superávit fiscal, a fim de pagar os juros da dívida externa e interna, o Estado, especialmente a União, não cumpriu com a efetividade o cálculo do valor mínimo por matrícula no Ensino Fundamental, resultando em perda efetiva para o FUNDEF de verbas, aprofundando a desigualdade de financiamento para a educação.. Nesse cenário, a qualidade de ensino foi mensurada “[...] pelos resultados que o negócio alcança” (GRUSCHKA, 2008, p. 176), quanto mais alunos estivessem matriculados, maior o investimento em cada ente federado.

A partir da aprovação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação , aprovado em 2006 e em vigor até 2020, que passou a financiar a educação Básica, mesmo que em diferentes proporções

²³ Estudo realizado pela ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, em 2010 revelou que os orçamentos de suas duzentas entidades associadas são, pelo menos, quarenta por cento oriundos de recursos públicos.

e mantendo priorização para o Ensino Fundamental beneficiou, pela complementação da União, entes federados mais desfavorecidos. Contudo, sua regulamentação expressa na estrutura formal de repasse e controle dos recursos, teve ajustes contínuos na implementação (DI. GIOVANNI, 2009) que geraram desequilíbrio na aplicação dos recursos.

A regulação do FUNDEB, por vezes, assumiu um controle institucional rígido, outras vezes, sofreu permanente alteração que exigiu a adaptação dos agentes políticos, públicos e sociais e não conseguiu responder a todos os aspectos da constituição do Fundo como política pública, centralizou a arrecadação e descentralizou as responsabilidades nos dispêndios, na medida em que a aplicação das regras permitiu interpretação discricionária pelas estruturas envolvidas, agentes diretos e indiretos de execução e controle, desde a União até cada uma das escolas.

As fragilidades regulatórias na execução e no controle beneficiaram grupos de interesse com maior poder negocial que obtêm vantagens em detrimento de outros, com risco de modificar o sentido público da aplicação dos recursos, gerando clientelismo ou desencontrando-se dos fins das instituições escolares (SOUZA, 2009), desconjuntando acesso, permanência e sucesso.

Como no fundo anterior, os recursos são limitados, o percentual fixo de receitas vinculadas, desvirtua o próprio conceito de vinculação quando estabelece o mínimo aplicado como suficiente (DAVIES, 2006), projetado não em custos reais ou necessidades da população, mas em limites impostos pela vinculação. Com um abismo entre o mínimo e o necessário, o “custo-aluno-qualidade”, calculado por um patamar mínimo dos insumos disponíveis, sem considerar os preços médios no mercado e as diferenças reais entre os níveis e modalidades de ensino, demanda regional ou local, nem os componentes indispensáveis ao desenvolvimento dos processos educacionais, assumindo critérios contábeis e não educacionais (DAVIES, 2006).

Aparentemente, o FUNDEB corrigiu distorções do fundo anterior ao estender a abrangência do financiamento para toda Educação Básica com uma visão mais articulada entre os níveis e modalidades, mas ao não colocar ênfase na criação de condições para a permanência escolar - associada a fatores sociais, econômicos e de desenvolvimento local (especialmente na zona rural) – em uma escola de frequência obrigatória, o financiamento acabou por induzir à repetência e/ou abandono, ampliando a distorção idade-série (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

O repasse, feito pelo número de estudantes do ano anterior, determinou o volume de recursos para determinada esfera pública. Como o “custo aluno qualidade” varia por modalidade ou etapa, há uma fórmula perversa: um ente federado poderá matricular um número

significativamente maior que em anos anteriores, mas o valor aluno/ano poderá ser menor. Valorizou mais os anos iniciais do Ensino Fundamental do que a Educação Infantil, podendo estimular políticas de antecipação da escolaridade (ARELALO, JACOMINI, KLEIN, 2011) e definir prioridades rentáveis em detrimento de outras com baixos valores de ponderação, distanciando-se da demanda real.

Induziu, outrossim, a expansão de convênios público-privados, especialmente no atendimento da Educação Infantil, imiscuindo, mais uma vez, interesses privados e públicos. Na falta de medidas transitórias, as instituições prestadoras de serviço ao Estado se tornaram definitivas, replicando as políticas da Reforma de Estado dos anos de 1990, na conformação dessa etapa na Educação Básica como não estatal, embora público, distanciando-a da ideia de direito social (CAMPOS, CAMPOS, 2012, p.23).

Tendo que investir 60% no magistério, um patamar que não propulsiona qualidade, na medida que representa percentual baixo para essa finalidade, limite que transforma o mínimo em máximo (DAVIES, 2006) os entes federados se viram estrangulados na manutenção que também determina a realização do trabalho docente, como por exemplo, número de estudantes nas turmas, equipamentos disponíveis etc., aumentando o risco de não fazer repercutir o insumo investido em sucesso escolar, também foi cenário em alguns municípios.

O controle foi alargado, por exemplo, com o lidiconsórcio que reúne a União e os estados em processos únicos; aumento da transparência no controle social pela informatização dos registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais referentes às despesas realizadas, publicitados por meio eletrônico (SENA, 2002).

Mas o controle social continua a oscilar muito, envolvendo aspectos simbólicos e culturais (a baixa participação da população nos Conselhos, por exemplo) em processos imprevisíveis e difíceis de conduzir nas redes de atores, com diferentes capacidades de tomar decisões (DI. GIOVANNI, 2009), podendo se tornar uma retórica que não se efetiva no cotidiano dos envolvidos, uma participação vaga e formal.

O Estado para manter e criar condições de produção, relações de poder firmados na acumulação, na década de 2000, continuou e expandiu programas educacionais como políticas alocativas que contribuíram para reduzir o custo do trabalho e estimular o consumo, associando projetos sociais à frequência escolar, mantendo mercado de determinados setores, como na alimentação, no livro didático, no material escolar. A alocação controlada de recursos aprofundou uma estrutura institucionalizada burocrática introduzindo medidas legais, aparentemente apoiadas em discursos democratizantes.

É o caso do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, que presente desde o início da organização escolar nos anos de 1930, no interstício entre os interesses públicos e privados (AZEVEDO, 2001), diante do gigantesco aumento do contingente da Educação Básica, no decorrer da década de 2000, saltou para uma estereotipia nas publicações, fatia de mercado garantida a determinadas editoras, alto investimento, com foco quase nulo nas necessidades das escolas e de seus usuários finais (docentes e estudantes).

Cada vez mais, produto para leitura unívoca, o livro didático expressão de uma matriz curricular a ser apresentada e distribuída às escolas como direito do estudante, assume formatos únicos e um currículo prescrito sob políticas de avaliação (LOPES, 2006) técnica que favoreça uma [...] tradução lógica, racional e natural da compreensão da realidade [que] se constituiu em um monumento inatacável do ponto de vista epistemológico ou em um produto sem historicidade.” (GUIMARÃES, RORIZ, VILELA, 2013).

Esse exemplo ressalta o papel de certificador do Estado, verificador do cumprimento do que está prescrito, assumindo-se avaliador, aquele que ajusta a produção dos materiais às provas externas, condiciona o mercado a produzir um material circunscrito ao currículo autorizado e impulsionou, associado às políticas de inclusão produções para públicos específicos, deficientes (livros didáticos em Braille e CDs em Língua Brasileira de Sinais), d jovens e adultos (com criação do “Programa do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos” - PNLA, transformado em PNLD – EJA, em 2009).

Durante a década, o setor da educação perdeu participação relativa no orçamento da União e os programas assistenciais ganharam espaço orçamentário, numa opção em, mantida a desigualdade social, a política estatal, amortizar as tensões sociais (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007) e se centralizou na escola seu controle e gestão. É o caso do Programa Bolsa Família - PBF que, no âmbito do Programa Fome Zero, criado em 2003, para combater a pobreza, começou a transferir recursos de proteção social não-contributiva, que, como o Bolsa Escola, da década anterior, condicionou o benefício à frequência escolar.

Essa associação da escola como parte fulcral no combate à pobreza e promoção da diversidade, confirmou os ditames internacionais, reconhecendo o afastamento histórico dos mais pobres dos direitos sociais, inclusive a escolarização; contudo, se revelou solução inscrita no desenvolvimento econômico. Restrito a mera distribuição de renda, o programa representou uma política pública distributiva, que não modifica as relações sociais e tem força reduzida (LOWI, 1972). Direcionada a uma multiplicidade de pequenas intenções organizadas, desagregada de políticas mais amplas, no campo educacional, valorizou a escola como espaço

obrigatório para garantia do benefício; portanto, de mera socialização e conformação com a miséria que, teoricamente, pretendia combater.

Na década de 2000, a Educação Básica foi se ampliando também na absorção curricular de novos temas em torno do reconhecimento da diversidade dos públicos escolares:

[...] os coletivos sociais que compõem as escolas, mais especificamente a escola pública[...] têm tomado formas distintas a partir da garantia de acesso a todos, ora se escola era em tempos anteriores compostas por uma coletividade restrita, se as vagas não eram proporcionais ao número de educandos e se as condições de permanência eram ainda mais escassas, com o ingresso por direito a todos, este coletivo multiplicou-se, de tal maneira que as escolas na atualidade estão compostas por diversas raças, cores, idades, populações, tipos físicos e ideológicos.(SOUZA ; ANGELIM, 2017).

Essas diferenças se expressaram como aspecto importante no currículo escolar, mas acabaram por favorecer a internalização de uma produção cultural fragmentada, reproduzindo uma a reificação da produção industrial, impulsionando mercados de produtos educacionais variados sobre temas inclusivos. Ao empilhar culturas diferentes também as homogeneiza pela via da indústria cultural que a tudo simplifica em produto consumível, a diversidade; assim, contribuiu para aprofundar a pseudoformação, tornou o diverso reprodução.

Destacam-se como políticas para a diversidade a garantia do bilinguismo em língua de sinais em 2002 e, em 2003 e 2004, a questão ética-racial que imprimiu ao currículo, pela via regulatória, o valorizar a história e cultura Afro-Brasileira e da África, incluída em 2008 como alteração da LDBEN (BRASIL, 1996), que também apontou a cultura indígena como aspecto fulcral da escolha curricular, bem como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002.

Os documentos estatais difundiram conteúdos e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, ao mesmo tempo em que recomendaram edição de livros e materiais didáticos para abranger a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial brasileira, bem como destacou a urgência da formação contínua dos docentes, arriscando contribuir para que a escola aborte a cultura hegemônica, sem, contudo, sintetizar as potencialidades dessa reunião de culturas e, por isso, embaixo de um discurso do diverso manter igual, transformar a educação para a diversidade em produto de consumo (GERALDES; ROGGERO, 2011).

Mais uma vez, a ampliação educacional se associou a uma gama de produtos, abrindo caminhos para o financiamento estatal de produtos literários, formativos, difusão suporte sobre a temática da diferença. Portadores materializados de conhecimentos mínimos, difusores de um currículo uniforme, prescrito e simplificado contribuem para impactar os fins da ação escolar,

conformados em meios, em conhecimento instrumental, que leva ao reforço de uma escola administrada, com preservação de interesses privados.

Na indefinição das responsabilidades na execução dos planos e programas educacionais, o Estado ampliou vagas, mas o conteúdo e a gestão foram determinados na lógica mercantil, formadas e operadas por sujeitos individuais e coletivos, cada vez mais organizados para dirigir políticas educacionais sob justificativa de contribuição para a qualidade da escola pública, “[...]o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula” (ROBERTSON; VERGER 2012, p. 1149) ao lado de um excesso de documentos e orientações que determinam previamente os passos da escola, um Estado regulador e avaliador que acompanha de longe com dados quantitativos.

O atendimento educacional à primeira infância no Brasil teve alguma ampliação de acesso na modalidade pré-escola, embora abaixo da projetada, mas manteve essa etapa distante do esperado e o atendimento da creche teve um crescimento com pouca significância, mantendo fora da escola enormes contingentes; a Educação Infantil, apesar de considerada direito, não chega a corresponder a dever do Estado (CURY, 2005).

Na educação infantil, houve priorização do combate à pobreza e à equiparação quantitativa do acesso e permanência de meninas, indicadores que confirmam a escola como instituição socializadora que forma para a convivência com o diferente, numa função compensatória que traz a escola obrigatória como composição da vida do indivíduo cada vez mais cedo, numa “[...] visão ideal que despreza os [...] mecanismos de aniquilação da subjetividade e de suas consequências para a vida em sociedade [bem como] da impossibilidade da autodeterminação” (SILVA, 2015, p. 37).

Houve alguma diminuição do abandono escolar no Ensino Fundamental, mas a melhoria do fluxo etário, o combate à reprovação, a permanência e a garantia de atingir as expectativas de aprendizagem ficaram distantes do previsto, dada a insistente desigualdade regional, local e social presente. Assim, a evasão se revelou crônica na ampliação da Educação Básica nos anos de 2000:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá

concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação (DIGIACOMO, 2005, p. 1).

A implantação de nove anos para o Ensino Fundamental foi definida em 2005, interposta como estratégia de assunção de responsabilidades para os municípios, sem, no entanto, garantir a adequação desses estudantes e das escolas, tanto na infraestrutura quanto na redefinição de projetos pedagógicos, sem apoio técnico às ações locais. Fixada em lei que altera a LDBEN (BRASIL, 1996) em 2006 indica o Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos e finalização aos quatorze anos de idade, bem como estendido aos que estão fora do fluxo etário porque não o puderam frequentar na idade certa, a nova temporalidade é acompanhada das diretrizes para nortear o currículo e reforçar ciclos diferenciados, primeiros e últimos anos e os primeiros três anos iniciais como responsável pela alfabetização, letramento e o aprendizado da Matemática Básica.

Essa ampliação do tempo escolar que determinou a matrícula obrigatória aos seis anos de idade, representou um aparente consenso, deu ares de ampliação de direito, especialmente na perspectiva da escola como combate à pobreza e colmatou parte da exclusão de crianças sem vaga na Educação Infantil, de modo a ofuscar o risco, ainda em curso, de exigir das crianças um esforço de adequação escolar, impondo uma rotina nem sempre apropriada às necessidades de desenvolvimento infantil (ARELALO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Ampliar esse tempo obrigatório em mais um ano pode ter representado uma força retroativa; sem efetivar as condições dessa escolarização se transpôs a questão educacional, e pode ter “[...] provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.80). Posteriormente, essa extensão temporal foi o mote da Emenda Constitucional 59/09 que anunciou a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola.

O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, apresentou durante a década de 2000, um desolador quadro, tanto na ampliação do acesso, como e, principalmente, na permanência nos três anos que o compõe; sem garantia de universalização, o princípio legal de direito não se efetiva (CURY, 2005). Apesar da diminuição das taxas de abandono, houve aumento dos números de repetência escolar e as perspectivas de profissionalização e inserção qualificada no mercado de trabalho nesta etapa de ensino se mantêm esparsas nas duas vias formativas alternativas, nos interstícios entre escolarização regular, supletiva e formação profissional, sem garantir igualdade de alcance, duração, escopo ou requisitos de formação

secundária, mais uma vez, submetendo o direito educacional aos ajustes estruturais da economia e do próprio Estado.

Destacada a inclusão como centro da Educação Básica, a escolarização na década de 2000, se submeteu a metas de uma educação voltada para públicos mais vulneráveis, pessoas com deficiência e para mulheres, numa evocação da educação como fonte de progresso e desenvolvimento, seguindo os passos internacionais que levam a uma concepção de excelência educacional vinculada a habilidades essenciais à sobrevivência, o Ensino Especial foi foco de normatização estatal.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica de 2001 e legislação complementar destacaram um modelo de inclusão que introduz os estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento global e altas habilidades na escola regular, com direito a, no contraturno, ser atendido por docente especializado em salas de recursos no Atendimento Educacional Especializado – AEE²⁴, de oferta obrigatória, mas adesão facultativa, cujos eixos são o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e do código BRAILLE, a utilização de recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

Em 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, espelhada em série de documentos internacionais produzidos desde a década de 1980 e orientada por documento resultante de um Grupo de Trabalho com especialistas na área, que elevam a Educação Especial à qualificação de necessária; concebida com orientação inclusiva que além das garantias anteriores, inserida no paradigma inclusivo mundial, elemento da democratização escolar e do progresso do Estado.

Entretanto, nesse processo, se ariscou uma redução da deficiência à normalidade que trouxe risco mais de perda de direitos do que de sua consecução; crianças e jovens puderam passar burocraticamente pela escola, vivenciando situações de exclusão diárias pois, embora os documentos legais determinem a inclusão, os sentidos sociais de incapacidade, desajustamento, impropriedade da deficiência não são apagados e a diferença é um traço que identifica e pode desigualar (GERALDI, 2011). Em nome dessa falsa inclusão, sem definição de currículo que alcance as necessidades de todos e distante do desenvolvimento humano na “[...]transformação

²⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar.

In: <http://www.soniarianha.com.br/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/>

do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (ADORNO, 1995b, p.25).

São responsabilizados escolas e docentes pelo processo inclusivo, entregues à própria sorte, muitas vezes isolados no insucesso das ações, ressentidos com os estudantes: “[...] se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência[...] porém essa ofuscação não é a resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso [fixo] ao seu princípio fundante da autoconservação”(COSTA ,2013, p. 248).

A inclusão se transformou em mera adaptação na difícil tarefa de:

[...] reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais [porque] quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e vantagens. (ADORNO, 1995a, p.144).

Numa ação orientada para resultados, inúmeros programas e políticas educacionais foram impulsionados pelo grande aumento do contingente escolar, mesmo que com a máscara de racionalização de gastos e eficiência operacional, moldado por estruturas burocráticas de exigência de qualidade que se tornam falaciosas. Do ponto de vista da estrutura pública, houve criação de órgãos estatais, aumento de procedimentos burocráticos, bem como contratos com terceiros, informatização dos controles e parcerias público-privadas para fazer circular materiais educativos de várias matizes, nem sempre com valor de uso e serviços de assessoria, por vezes inócuos, formatados com alocação, simulando respostas imediatas às demandas do cotidiano escolar.

1.1.2.3.1 Mais planos para reformar a educação?

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), tendeu a projetar o teor dos documentos internacionais. Reduzido a um elenco de diretrizes, objetivos e metas falaciosas que brotam como neutras, assumiu a ampliação da Educação Básica, reforçada a escola como obrigatória, submergida como direito que, paradoxalmente, se assume dever nas tênues feições da socialização.

A elaboração centralizada do plano gerou uma relação direta entre metas cumpridas e recursos disponíveis; com seus “generalismos”, especialmente com relação a prazos e “detalhismos”, na adequação da linguagem, as metas se diluem, por exemplo, “[...]ao invés de erradicar do analfabetismo, prescreve universalizar o atendimento escolar”, representando

retrocesso, porque, mouco às propostas da sociedade, consagrou “[...] a política educacional já praticada pelo MEC” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Estimulada pelo PNE em curso, a política de ampliação da Educação Básica manteve um ritmo acelerado, ao lado do crescimento de programas de assistência estruturados vinculados às metas de ampliação do acesso e da permanência como as de apoio ao estudante (transporte, alimentação, material didático, livro didático e de leitura, acesso a equipamentos informáticos, produtos de saúde bucal e visual etc.) ou políticas afirmativas (currículos e projetos específicos de relações étnico-raciais, cultura africana e indígena, ensino especial integrado ao regular, sustentabilidade, educação alimentar, empreendedorismo etc.).

Apesar de ditado pelo foco econômico conforme as influências externas, o PNE foi inconsistente quando previu metas de ampliação de toda a Educação Básica e superior sem presumir custos ou fontes de recursos para financiá-las (DAVIES, 2006) Entre o excesso de propostas e a falta de previsão orçamentária, as prioridades se perderam:

Mais prudente [teria sido] definir metas de curto, médio e longo prazo e trabalhar arduamente pelo sucesso daquelas que são prioritárias. Mesmo assim, é bastante difícil transformar em ação o estoque de propostas, porque a gestão é tarefa complexa e cheia de meandros. (VIEIRA, 2007).

Num contexto econômico, político e social marcado pelas determinações da crise estrutural do capital em nível global e no alinhamento político nacional, a década decorreu entre o esvaziamento e retirada do Estado que o afastou a realização das amplas metas que o PNE trouxe, especialmente nas modalidades creche e Ensino Médio manteve-se o acesso desigual, entre regiões; zonas urbana e rural; famílias mais pobres e mais ricas, porque boa parte das intenções se fixaram no papel e a situação educacional do país permaneceu excludente.

Mantendo os pressupostos sintetizados por Dakar, houve uma descentralização do financiamento educativo, administração local de recursos ao lado do estabelecimento de princípios formais de gestão democrática decretada, sujeita a regras formais legais, relativamente estáveis, consubstanciada em documentos formais, estatutos ou regulamentos, com força legal ou hierárquica e que resultou em pressão para cumprir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

[...] inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. (BRASIL, 2007).

Esse Plano de Metas, de igual forma, trouxe diretrizes centralizadas, de cumprimento obrigatório aos entes federados que aderissem para obtenção de acesso à assistência técnica e financeira. Dessa forma, engendrou uma participação indutora de homogeneização de padrões de gestão, nos quais o órgão central formulou a política e a gestão dos sistemas educacionais descentralizada para, em tese, promover maior autonomia à escola (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005), mas, em verdade, a falseia e a subordina a agentes externos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007, composto de trinta metas para serem alcançadas até 2021 carregou metas nem sempre congruentes com o Plano Nacional de Educação - PNE ou Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e exige aos entes federados a elaboração de Planos de Ações Articuladas (PAR) e, embora a escolha das ações esteja fundamentada num diagnóstico, regional, estadual e municipal fica obscurecida a dependência centralizada num “[...] conjunto de assentimentos e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instâncias sobre as outras” (WERLE, 2006, p. 32, *apud* CAMINI, 2010).

O Plano de Ações Articuladas – PAR de 2007 incidiu sobre o planejamento da política educacional para gerenciar a assistência técnica e financeira pelo cumprimento de metas, estratégias e ações que ampliem a oferta e o atendimento com permanência, sucesso e melhoria das condições escolares e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em todos os entes federados. Esse plano, com objetivo expresso de melhorar a qualidade da educação brasileira, indicou formas de descentralização de verbas anunciando um conjunto de novos programas, outros já em andamento, e novas ações relacionadas à gestão de recursos.

Todo o processo, para os agentes escolares, imputou “atributos gerenciais”, “ferramentas de gestão” e “treinamento em serviço” diante das estruturas informatizadas de suporte local para implementar as estratégias estatais, por exemplo o Plano de Desenvolvimento da Escola -PDE-ESCOLA -, ferramenta para auxiliar a realização da gestão escolar denominada democrática, reiterou a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico - PPP, como já preconizava a LDBEN (BRASIL, 1996). Contudo, esse documento, previsto como autônomo, surgiu impregnado de metas centralizadas e as orientações e sua condução nos sistemas e nas escolas priorizou um alinhamento da ação escolar aos indicadores do IDEB, a políticas assistenciais e aos cânones da escola como espaço intercultural, transportados das políticas internacionais:

As políticas educacionais, particularmente as políticas explícitas de interculturalidade, propõem enfoques curriculares, interferindo nos conteúdos programáticos, na formação contínua dos docentes e na gestão institucional das escolas. Evidentemente, existe uma distância entre o discurso da interculturalidade e as práticas que a realizam,

o que coloca as também contraditórias relações entre discursos e práticas educacionais em questão, uma vez que, tradicionalmente, a educação tem se voltado ao estabelecimento de um padrão cultural hegemônico. (GERALDES; ROGGERO, 2011, p.477)

A participação no campo decisional, inclusive na aplicação de verbas foi estimulada como falsa democratização, elemento da visibilidade da educação no nível nacional e internacional que se efetivou como obstáculo à uma escola emancipadora que promove a consciência crítica e autônoma. Dessa forma, a participação da sociedade civil se tornou mecanismo para legitimar ações já definidas, com uma democracia de controle social, numa pseudodescentralização de poder.

Essa participação direta na gestão escolar se manifestou como aparência, assentada em modelos formais (BORGES, 2012) que confirmam a recentralização. Aprovando o que já está proposto pelo Estado, o papel da escola se estabeleceu frágil na descentralização, operadora da política pública que envolve e responsabiliza os atores locais, impondo à gestão da escola a produção contínua de documentos para prestar contas num projeto institucional de escola.

Apesar da elevação das expectativas em torno do PNE de 2001 e do Plano de Metas de 2007, consolidou-se o modelo excludente da década anterior, quase sem alterações significativas. Também em 2007, lançado o plano executivo de programas, dentro do qual os entes federados elaboram um Plano de Ações Articuladas (PAR) que diagnosticaram como necessidades (PERONI, 2015). Com planejamento central e execução descentralizada transferiu encargos para a escola, reforçando a idealização do espaço escolar como combate à pobreza e a produção de indicadores positivos de escolarização conformados na sociedade administrada.

Fortaleceu-se, nessa década, a implementação de parcerias com instituições, com e sem fins lucrativos e que representam setores estatais e não estatais, ampliando a transferência dos bens públicos para o setor privado, cada vez mais embrenhados na intervenção direta ou indireta sobre a escolarização básica por meio de prestação de serviços, assessoria técnica, orientação curricular, desenvolvimento de produtos. Esse aprofundamento das parcerias afetou as políticas públicas e o cenário educativo, sujeitos individuais e coletivos cada vez mais organizados em redes no domínio local ao global, com diferentes graus de influência defendem interesses, nem sempre claros (PERONI, 2015).

Diante da meta de diversificação institucional no Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001), o setor educacional de capital aberto também se tornou um parceiro, especialmente na certificação no Ensino Superior como requisito para a docência, amplamente beneficiado por políticas de isenção tributária, especialmente em troca da oferta de matrículas

no ensino superior com programas como Programa Universidade Para Todos – PROUNI; Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES. Tais programas de apoio à criação de vagas em instituições particulares representaram medidas de governo, institucionalizadas como de Estado que articularam órgãos da área educacional com a Receita Federal; a Previdência Social e a Assistência Social.

Os programas destinados à ampliação do tempo na escola, como o Programa Mais Educação, lançado em 2007, destinado ao Ensino Fundamental, são alicerçados na ideia de ampliação dos espaços educativos pela oferta de educação em tempo integral. Tais programas enfatizavam a interdisciplinaridade e a criação de macrocampos²⁵ como estratégia para tornar o ensino dinâmico, produtivo, atrativo, integrado e inovador e, conseqüentemente, de melhor qualidade.

As instituições escolares, em consonância com o sistema econômico, independente das necessidades e potencialidades humanas, se personificaram na eficiência dos resultados, (ALVES; ORTIGÃO, 2005) estimulando uma competição que, longe do conhecer e do pensar, premia àqueles que se socializam, assumem as regras e respondem ao mínimo exigido.

No campo curricular, a política de ampliação da Educação Básica, nos anos de 2000, reforçada pela criação do IDEB que integra provas externas, reedita o modelo de competências, habilidades e relações interpessoais, salteado por valores, de modo a secundarizar o conhecimento, diminuindo o pensamento face ao caráter instrumental, fragmentado, de uso imediato, referenciado nos temas contíguos aos educandos e na sua cultura de origem, mas desarticulado da complexidade da própria noção de cultura e girando em torno do progresso tecnológico: “Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.”(BRASIL, 2000, p.14).

Ao mesmo tempo, nessa década, o currículo se centrou na socialização, compreendida como convivência e não promotora de consciência, que ajustou os indivíduos aos mecanismos de mercado, reduziu, ainda mais o papel da docência; numa escola administrada, transformada em prestadora de serviços com foco em resultados, conformada para o mundo do trabalho e distante da finalidade de transmitir cultura e formação integral às pessoas (LIBÂNEO, 2010).

²⁵ Compreende-se por macrocampo o campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.

Reduzida a escola a um mínimo padronizado, são apresentadas paradoxais orientações curriculares em torno metodologias ativas que sobrepõe o elemento didático sobre o conhecimento e “[...] favorece muito mais a constituição de mecanismos psíquicos, os quais mantém o indivíduo num estágio infantil, ou de menoridade social.”(CROCHIK, 1999, p. 34) até para o docente que, assolado na dimensão mercadológica e sob a marca da inutilidade, se distanciou da possibilidade de levar o estudante a refletir sobre a inutilidade que marca a todos nós na sociedade contemporânea .

Instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e passou a ser tomado como indicador de qualidade. Criado para medir a qualidade de ensino no território nacional e definir prioridades de financiamento, esse indicador aprofunda a responsabilização dos entes federados pelos resultados da educação, aprofunda a avaliação externa em curso desde a década de 1980.

Esse índice, medido a cada dois anos, representou a reunião em um só indicador o fluxo escolar etário e médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Censo Escolar. No cruzamento de informações permitiu apontar a qualidade escolar, conquista da exclusão, num acesso pleno à Educação Básica, com rendimento garantido em torno de um mínimo e avanço nas condições sociais pela escolaridade.

A divulgação de resultados para o país, unidades da federação, redes de ensino e escolas, foi mecanismo de monitoramento do ensino ofertado no país, em um contexto no qual toda a sociedade brasileira é conclamada oficialmente a assumir um compromisso com a melhoria da qualidade da educação.

Os dados produzidos e divulgados poderiam ser potencializadores da produção de políticas e implementação, mas inscritos na prestação de contas dos entes federados para controle do Estado, o IDEB criou uma possibilidade de accountability²⁶, na qual somente o desempenho dos estudantes e das escolas foram fatores qualitativos, sem uma avaliação multifatorial e autoavaliação referenciada, como postula uma educação democrática (SCHNEIDER; NARDI, 2014), não avançou para essa perspectiva, que, de fato, geraria responsabilização. Instrumento de controle do trabalho docente e da própria gestão da escola simplificou a prática didático-pedagógica com ênfase no ranqueamento competitivo entre escolas que:

²⁶ Nesta tese se considera accountability como exigência de dar informação, obrigação ou dever de prestar contas a quem tem direito de exigí-las. Tal exigência, no contexto em discussão, representa obrigação de informar ao Estado dos vários órgãos educativos, especialmente a escola.

[...] são exortadas a trilharem novos caminhos organizacionais, na linha da “auto-gestão”, e que se aproximem das congêneres do setor privado. Multiplicam-se as avaliações de desempenho escolar, medido pelo rendimento dos estudantes em testes padronizados, docentes são estimulados a participar de atividades que não se limitam à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola como um todo. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p.21).

Produzindo *rankings* das escolas que fazem questionar:

Produtividade para quê? A resposta invariavelmente é clara: para satisfazer as necessidades, evidentemente. [...]. Mas quando o conceito de necessidades engloba tanto alimentação, roupa, moradia, quanto bombas, máquinas de caça níqueis e a destruição de produtos vendáveis, então podemos afirmar [...] que esse conceito é tão desonesto quanto inútil para determinar o que seria produtividade legítima [...]. Parece que a produtividade é cada vez mais um fim em si mesmo, e a pergunta sobre a sua utilização não só permanece em aberto, como é cada vez mais recalcada (MARCUSE, 1981, p. 115-116).

Com maior responsabilização na busca de melhores resultados educacionais se configurou para as redes escolares um papel operativo na efetivação dos programas sociais. Direta ou indiretamente, a gestão das escolas também geriu os programas, distribuiu e ajustou às demandas locais os livros, os uniformes, os óculos que os estudantes recebiam e forneciam dados para a execução dos programas de renda, de saúde e assistência social.

Retira-se, mais uma vez, da escola a função de conhecimento e pensamento, sobrepondo-se uma formação moral estereotipada, onde o todo igual prevalece no padrão mínimo da escolaridade, mantendo a barbárie, na medida em que não efetiva a aprendizagem, nem o acesso na Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; não adequa o custo-qualidade a cada nível ou modalidade; controla pelos resultados da avaliação focada no estudante e na escola, num reforço à pseudoformação.

Há uma ampliação de projetos institucionais para atingir uma maior diversidade de públicos. Como exemplos é possível destacar o PRONERA, que, reeditado dentro da Política Nacional de Educação do Campo, em 2010, ampliou o financiamento para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, para os jovens e adultos, chegando a cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores para os trabalhadores rurais assentados, e a Escola da Terra, uma das ações do Programa Nacional do Campo- PRONACAMPO, 2013, que visou garantir a educação dos povos do campo e quilombola, como direito, num reconhecimento da dívida do poder público com essas populações específicas, poucas vezes contempladas com políticas educacionais.

Em 2003 e 2004, com o Programa Educação Inclusiva, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, o Programa Brasil Acessível recomendou

critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida na escola. Mas o esforço de inclusão serviu mais para a disseminar discursos politicamente corretos, por vezes até camuflando práticas excludentes de incapacidade de identificação com o outro, levando-o à coisificação.

No Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 foi reafirmada a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência e, em 2009, foram instituídas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, definindo a necessidade de matricular os estudantes com deficiência simultaneamente nas classes e no Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede pública ou de instituições comunitárias.

A década de 2000, absorvida numa política econômica de ajuste fiscal e manutenção da dependência externa diante da dívida pública (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007), trouxe uma face de planejamento da política de ampliação da Educação Básica fundamentada em eficiência, eficácia, efetividade e alcance de resultados, não muito longe do gerencialismo da década anterior, mas com novas pitadas de significado democrático e participativo, sem abrir mão de tornar a escola ainda mais administrada.

Ao longo dos anos de 2000, em torno da ampliação da Educação Básica foram lançadas políticas específicas: inclusão de deficientes, negros, indígenas; educação em tempo integral, ensino fundamental de nove anos, ampliação do tempo obrigatório de escolaridade, aceleração da aprendizagem, avaliação em larga escala que, além de assinaladas pela falta de debate público e provimento de condições estruturais adequadas, resultam em regulações fictícias (ALGEBAIL, 2009), cujos ajustes locais simularam viabilizar as condições reguladas, mas, produziram uma ampliação desordenada com resultados duvidosos e uma diferenciação da oferta escolar que simplifica a escola em administrada, reprodutora da desigualdade.

A ampliação do acesso favoreceu o ingresso na escola de parcelas da população excluídas anteriormente, “[...] como uma saga de inserção social lenta e precária de segmentos populacionais pouco integráveis, cujo perfil tem sido parcialmente redefinido a cada nova conjuntura econômica e política, mas cuja presença na formação societária brasileira é estrutural” (ALGEBAIL, 2009, p. 112) trazendo para a escola referências socioculturais e expectativas de setores antes fora da escolarização.

Contudo, nos anos de 2000, foram intercaladas medidas assistenciais e compensatórias, trazendo para o interior da escola, outras funções “[...] ancoradas na associação entre educação e redução da pobreza, operavam uma grave mutilação no sentido educativo da escola para o pobre” (ALGEBAIL, 2009, p. 169). Esse acesso de um significativo número de estudantes

aconteceu, especialmente nas áreas de concentração urbana, com a superlotação das salas de aula, a multiplicação dos turnos de funcionamento nas escolas e a contratação em caráter temporário, sem garantir, portanto, as condições de trabalho mínimas para o exercício docente.

No entanto, deixou uma porcentagem residual dos estudantes fora da escolarização e com desfechos acadêmicos desfavoráveis pela repetência, distorção idade-série e evasão escolar de modo a obrigar a escolarização dos quatro aos dezessete anos, sem garanti-la como direito; manter taxas elevadas de analfabetismo ou analfabetismo funcional e priorizar um Ensino Fundamental simplificado para o todo igual como o desenvolvimento econômico expecta, centrado apenas na socialização, encobrindo a desigualdade com programas assistenciais vinculados à escola.

Sofreu, como as demais políticas públicas no cenário brasileiro do capitalismo tardio, efeitos de uma tendente descentralização dos Estados Nacionais, numa economia determinada globalmente que carrega proposições para as diferentes esferas da sociedade, dentre elas a educação passando a responder a novas necessidades sociais promovidas pela intensificação do trabalho como marco dessa nova relação econômica e ao dilema multifacetado de organizar a escola como estratégia que favorece o gerencialismo econômico global (LELIS, 2012).

Entretanto, num ambiente de pseudoformação gerado pela sociedade administrada, pela indústria cultural, vinculada às necessidades de manutenção da produção e do consumo e do *status quo*, numa escola também administrada, reprodutora de um conhecimento instrumental que a afasta de sua finalidade de difundir o pensamento, a participação direta da sociedade nas decisões se torna falaciosa, exigindo ao Estado, ora promover, ora encobrir a participação real com a qual não pretende lidar.

Afastado dos princípios democráticos que enalteceu, é esse Estado que fortaleceu uma vinculação da administração central com suas unidades de gestão descentralizada, com os entes federativos e com a própria escola submissa, mantendo uma espiral entre a concepção de gestão burocrática/gerencialista e a gestão democrática, numa continuidade que manteve a escola administrada, reprodutora de discursos e ações instruídas por órgãos “ [...] com formatos regidos pelo direito administrativo tradicional, que não possibilitam a flexibilidade e autonomia necessárias ao alcance no princípio da eficiência, que busca uma relação ótima entre qualidade e custos colocados à disposição do público.” (SELA E GREATTI, 2014, sem p.).

1.1.2.3.2 Ser docente nos anos de 2000

Desde o início da década, o docente foi enaltecido como se tratasse de um sujeito central na oferta da escolaridade para todos, num aparente reconhecimento profissional, entretanto vinculado à preparação dos estudantes para um modelo econômico como recomendou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no final da década anterior:

Em todos os níveis da educação, os docentes devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino). [...]. Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos docentes no preparo dos estudantes para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os docentes devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos. (DELORS, 1998, p. , p. 24,25).

Envoltos em processos avaliativos internos e externos da escola e dos estudantes, os docentes viveram, nessa década, a “[...] vida no capitalismo tardio [...] como rito permanente de iniciação” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 54); a passividade inscrita no imediatismo, negando a experiência como chave da formação cultural. Simultaneamente, a sua formação é considerada inadequada, a ser normatizada na heteronomia de realizar programas formativos como obrigatórios, não assumidos pela razão do próprio indivíduo, mas em autoridades exteriores, distantes da consciência moral.

Bombardeada com as mil faces de metodologias de ensino ditas inovadoras, que podem esconder o quanto o docente se transformou em mera mão de obra requerida para a ampliação da Educação Básica, a atividade de docência foi colada à uma epistemologia do aprender a aprender, aquela que olha os dados avaliativos como referência de qualidade ao mesmo tempo, descolada do conhecimento e do pensamento, numa simplificação e complexificação intermitentes, socialização profissional domesticadora:

[...]caminhando em sobressaltos, com alguns avanços e muitos retrocessos e muitíssimas contradições, com algumas conquistas e muitíssimas perdas, nos âmbitos político, econômico, social e educacional. E, em que pesem os avanços quantitativos na educação pública e as boas intenções político-pedagógicas anunciadas inicialmente pelos defensores do construtivismo, vêm se “perdendo” para o analfabetismo funcional gerações de brasileiros, que têm engrossado as fileiras dos deserdados das promessas de inclusão no mundo público da leitura e escrita. (MORTATTI, 2016, 2274).

Nesse embrenhar de uma escola administrada, essa década foi marcada por uma intensificação do trabalho docente, na medida em que evoca maior responsabilização da docência diante das demandas e tarefas acrescidas pelas reformas educacionais, como por exemplo, produzir projetos interdisciplinares, político-pedagógicos; participar em instâncias de decisão; integrar a família e a comunidade. Paradoxalmente, diante dessa intensificação, o trabalho docente se simplificou, dirigido por uma formação contínua limitada, circunscrita ao conceito utilitarista de aprendizagem na ação cotidiana da escola.

Assim arrastados para um papel de meros acompanhantes, assistentes do estudante, numa falsa autonomia discente que se realiza antes do momento de incorporação da autoridade para poder superá-la (GALUCH; CROCHÍK, 2016), os docentes “[...] mimetizam o discurso oficial, reproduzindo a lógica performática e competitiva de uma política curricular de resultados” (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015, p.164), assumindo um papel de representantes orgânicos das práticas oficiais.

A formação de docentes é amplamente estimulada, nessa década, entre investimentos, instituições e especialistas privados e públicos, tanto a inicial quanto a contínua, numa elipse viciosa que afetou mercados alinhados aos cursos e eventos, como o de livros e revistas da área pedagógica, materiais informatizados, empresas e instituições formadoras, fundações que tem atrás de si corporações que não esclarecem as finalidades de sua participação; além de espaços virtuais educacionais (sites, blogs, redes, plataformas etc.) que em verdade representam alocações de publicidade, venda e constituição de bases de dados comerciais para produtos e serviços estatais e comerciais.

No âmbito da formação docente, agora exigida em nível superior, foi promovida uma multiplicação de programas e cursos especiais de formação superior, destinados aos professores que atuavam nas redes públicas, justificados pela melhoria da qualidade da educação e promoção da profissionalização docente.

Em 2002, são fixadas Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002). A formação docente foi incorporada em carreiras voltadas para galgar *status* social, certificações e benefícios pessoais, se estimulou a posse de certificados para a diferenciação de cargos, criando um mercado de cursos e eventos acadêmicos de formação inicial e continuada que desvenda “[...] o quanto tendemos a nos ver todos perdidos diante das exigências, padrões, métricas de produção, critérios e indicadores” (ROGGERO, 2016, p.9).

No mesmo ano, na esteira do que já vinha sendo normatizado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica (BRASIL, 2002) determinaram

ainda, a carga horária e avaliação dos cursos, bem como critérios de organização institucional e pedagógica das instituições, trazendo à tona uma concepção de formação docente firmada em competências e habilidades, definindo os conhecimentos necessários para a docência com caráter pragmático no qual:

[...] aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada [e essa] concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 72-73)

Em 2006, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extinguindo as habilitações específicas e dando um cunho de curso superior integrado para o conjunto de ações escolares e extraescolares. Cunhados no foco da diversidade e a multiculturalidade, esses cursos abrangentes, passam a ter disciplinas de educação inclusiva pulverizadas, dando impulso a um conflito com a legislação da inclusão que grifa a diferenciação para dar conta da diversidade dos estudantes. Evidenciou-se a ausência da interdisciplinaridade basilar numa escola que se pretende inclusiva e para todos, que contribuísse para a diminuição do preconceito e do medo do professor ao se deparar com o estudante com deficiência.

A perspectiva formativa para a docência na modalidade da Educação Especial, deu-se pela integração temática à formação inicial e continuada defendida sob a alegação de que embora “[...] a formação docente para a educação inclusiva não nos conduza inexoravelmente a ela, mas por certo nos vai ajudar a vê-la cada vez mais perto” (RODRIGUES; SALVADOR, 2011, p. 132), o que se confirmou nos cursos iniciais, nas disciplinas e vivências com tecnologia assistiva, mas se desmentiu ao pulverizar conteúdos em programas de formação complementar de docentes para atuar no AEE, apesar de suas amplas tarefas na escola que nem sempre conseguem ser realizadas na dinâmica escolar, havendo dificuldades em estabelecer condições materiais para sua realização, bem como definir as responsabilidades de cada um.

Essa amplitude curricular tendeu, também, a simplificar a graduação plena em competências norteadoras para a atuação profissional e, com a criação de institutos superiores de caráter profissional, sem vocação para a pesquisa, passou-se a oferecer o curso normal superior como habilitação em educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, licenciaturas para a docência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior; formação pós-graduada de caráter profissional e desenvolvimento de programas de atualização.

O reforço no investimento no ensino particular superior com baixa criterização qualitativa e viés patrimonialista, misturando interesses públicos e privados (PEREIRA, 2015) contribuiu para fornecer docentes certificados para a docência na Educação Básica em cursos acelerados, sequenciais, de curta duração e conteúdo reduzido.

Os vários programas de formação docente inicial seguem, nos anos de 2000, tendo por linha mestra a posse de certificação superior com alternativas baratas, rápidas e com aproveitamento de recursos, operacionalizados em cursos realizados por monitores, sem aval da comunidade acadêmica, apontando para a instrumentalização, mais sensível a números do que a qualquer outra coisa. (HERNANDES, 2017).

Essas políticas induziram reformas que definiram os conhecimentos considerados básicos para os cursos de formação dos professores, limitando-se à ênfase das competências (SOUZA; LAGE, 2011).

Exemplos como o projeto Pedagogia Cidadã ²⁷ são paradigmáticos; oferecido, desde 2002 e reconhecido em 2005 como licenciatura plena, realizou formação superior de professores com tecnologias digitais para o incremento da ampliação da Educação Básica, ministrada em conjunto com as prefeituras, essa formação foi gratuita e se instaurou no quadro das iniciativas do Programa PEC- Formação Universitária, fundada na qualificação em massa de docentes, impulsionada pela orientação e pressão dos organismos internacionais.

A Universidade Aberta do Brasil - UAB, criada pelo Ministério da Educação em 2005, é outro exemplo, construiu parcerias entre os níveis federal, estadual e municipal, Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES e “demais interessados” (ZUIN, 2006, p. 943), incluindo o setor privado, representa marco a ser destacado. Essa iniciativa de educação a distância ao nível nacional se tornou “[...]modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no Ensino Superior” (ALONSO, 2010, p. 1319) e, em consonância com a formação de docentes como esteio para a ampliação da Educação Básica, incorpora a tecnologia educacional para colmatar as exigências formativas para exercício da docência:

Dessa forma, a iniciativa de programas de formação pela UAB, em grande expansão nas universidades federais, apresenta suas contradições, uma vez que Esta nova configuração da formação inicial deve ser analisada tendo como referência a crítica à concepção de educação e de formação que informa os cursos e programas de EAD, na medida em que se impõe por ações “minimalistas” na formação (FREITAS, 2007, p. 1213).

²⁷ Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, direcionado às professoras que trabalham na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental das redes municipais de educação do estado de São Paulo. desenvolvido pela Universidade Paulista de São Paulo (UNESP) em EAD.

Suas diretrizes investiram em pormenores de infraestrutura física dos polos presenciais, sem considerar, entretanto, como a interação mediada pela máquina altera as relações formativas, conduz a autoridade docente nesse ambiente fluído da imagem e transforma a formação universitária em código binário, mais uma mercadoria da informação sem conteúdo para a formação cultural que pseudoforma.

Com a Universidade Aberta do Brasil - UAB fica evidente que a modalidade Educação a Distância - EAD se transformou em central nas políticas educacionais na formação de docentes para colmatar a obrigatoriedade da formação superior, com irreversível posição privilegiada das tecnologias da informação que “[...] ingressam, quer queira ou não, na vida de todos e nas salas de aulas. Aqueles que ousarem ignorá-las correm o risco de serem aliçados do processo educativo, como docentes, orientadores e formadores” (PUCCI, 2009, p. 49), mas:

De certa forma, não existe um desenvolvimento estratégico na área, envolvendo as ações, políticas e as reflexões teóricas que vêm acompanhando todo o percurso da EAD. Esse encaminhamento criaria condições para um outro projeto político de sociedade no qual a ideia de democratização que é imputada à EAD poderia ser, permanentemente, construída no diálogo entre os diferentes atores sociais e suas necessidades, definindo objetivos explícitos e compartilhados. (PICANÇO, 2001, p.30).

Foi um cenário de abertura de cursos de graduação em Educação a Distância - EAD em todo o país, incentivados por políticas estatais. Esse novo modelo de formação superior visa atender as diretrizes internacionais para ajustes em nossa estrutura econômica e social; regulam o campo de ação dos docentes em formação e apresentam poucas alternativas distantes da objetividade social da escola (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005).

Essa modalidade, largamente difundida na década em curso, apresentada como possibilidade de autoaprendizagem que se revelou informativa (PATTO, 2013), absorveu tecnologia configurada em imagens, sons e movimentos, que manipulam as sensações humanas e a representação da realidade na separação entre produção e recepção do artefato simbólico, de modo a interferir na percepção que o sujeito faz do mundo, das representações e linguagens construídas na interação com a tecnologia (COSTA, 2009).

Serviços on-line, programas de computador, vídeos, teleconferências, livros, textos complementares, organizados em pacotes de treinamento, com conteúdos simplificados, maquiados por pesquisas acadêmicas e seus resultados esquemáticos, eventualmente apresentadas por autores de reconhecimento público e produtividade universitária.

Simuladores de ensino, numa proximidade instituída por aparelhos com falsa aproximação de distâncias espaço-temporais que se confunde com proximidade humana, na

participação mútua, economia temporal, que entra no imaginário social por meio de mensagens estereotipadas e carregadas de clichês. alterando a capacidade perceptiva e de concentração, banalizando a cultura (TÜRCKE, 2010).

A opção prioritária pela Educação a Distância – EAD que adentrou a política de formação docente, retirou à pesquisa o significado de parte do desenvolvimento da docência, converteu as disciplinas e quem as ministra em ícones fugazes comandados pela máquina numa interação de reprodução de símbolos formais e uniformes que afastam do processo de individuação (CROCHÍK, 2003). Entretanto, diante da insurgência de imperativos econômicos da sociedade administrada criaram a autoridade externa da troca de bens simbólicos na ilusão da tecnologia com vida própria, adaptando o pensamento à lógica do instrumento no mito da troca planetária de informações.

A partir de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE investiu num programa de formação inicial dos docentes em exercício não graduados em nível superior que fomentou o disparar da Educação a Distância - EAD em instituições públicas de Ensino Superior agregadas na Universidade Aberta do Brasil- UAB, e programas específicos para docentes numa avalanche de cursos privados com:

[...] visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação [...] oferecidas por instituições privadas[...] está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD nesse segmento de instituições. (GATTI, 2009, p.42).

De fato, simplificar a formação na repetição, fragmentação e destaque de ângulos da mensagens, com a ilusão tecnológica de vida própria dos aparelhos pode escravizar o pensamento e carrega o mito de uma possibilidade de troca planetária de informações que, em verdade ensina uma “[...] improvisação na prática pedagógica e, de outro, um tipo de pesquisa vista como resposta imediata e não mediada pela reflexão” (EVANGELISTA, 2012, p. 9).

Os docentes aderiram pela ausência de outras possibilidades, por vezes, esbarram nas dificuldades de uso tecnológico e a exigência de maturidade na gestão do tempo, arriscando se tornarem receptores passivos e realizadores de atividades (BELLONI, 2002) presos num tipo ilusório de aprendizagem autônoma.

O fomento ao crescimento da oferta de cursos de formação inicial abandonou a compreensão dos processos pedagógicos cingidos à vida e cultura; com currículos aligeirados, pouco foco nos fundamentos submetidos ao saber pragmático dimensão performática do conhecimento, roteiro para intervir no cotidiano educativo numa fenda entre o fazer, os estudos teóricos que o justificam (OURIQUE; OURIQUE, 2014), simultaneamente os currículos dos

cursos iniciais absorveram a Educação Especial com disciplinas espalhadas sobre inclusão ou a deslocaram para especialidades que formam docentes do Atendimento Educacional Especializado - AEE para tarefas específicas nas escolas, para as quais não são garantidas condições materiais e nem estabelecido o seu papel na dinâmica escolar.

O aligeiramento da formação transcorreu, igualmente, em programas especiais de formação pedagógica criados para prover habilitados em disciplinas e localidades, efetivando propostas curriculares emanadas das diretrizes num entranhar da epistemologia da prática como marca das políticas formativas e profissionais que converteram os docentes em executores de procedimentos (DUARTE, 2003) com perda do sentido ético da autoridade do conhecer que promove “[...] improvisações, respostas rápidas e competências variadas” (DUARTE, 2006, p.167), com a marca do abandono do pensar e destaque ao fazer, um desenho formativo inicial que, a priori, vai definindo o docente na sua proletarização.

Ainda em 2007, com a absorção pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a função de agência reguladora da formação docente inicial e continuada, foram fomentados convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas e a Universidade Aberta do Brasil -UAB assume importância fulcral na formação continuada de profissionais do magistério, dada a recomendação da priorização no uso de recursos e tecnologias em Educação a distância - EAD (BRASIL, 2007).

Na formação continuada, foi assumida a premissa do Banco Mundial de que a “[...] educação é de qualidade quando forma indivíduos capazes de se adaptarem às exigências do mundo do trabalho em constante mudança” (GONTIJO, 2013, p.278). Cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desprezando a experiência e o conhecimento acumulados; a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário); privilegia os aspectos individuais da formação; não integra um sistema de formação permanente (POLIMENO,2001) e realiza adaptação docente a seu trabalho operacional.

Nesse percurso, criou-se e reforçou-se programas contínuos voltados para os anos iniciais, indicados como fulcrais nos planos educacionais. É o caso das ações Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001) e PRÓ-LETRAMENTO (2006) que, a despeito de serem iniciativas que proporcionaram formação continuada mesmo em municípios de investimento educacional reduzido (ALFERES, 2009), trouxeram contribuições para a discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua.

Mas, constituídos como compensatórios da precária formação inicial e preparação para a aplicação instrumental de teorias e pesquisas com resultados eficazes, esses programas foram

fundados no arrasto das orientações internacionais, declarados os anos de 2000, Década das Nações Unidas para a Alfabetização pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU.

O Programa de Formação de Alfabetizadores - PROFA , lançado em 2000, tencionou o trabalho docente, criou um desconforto quando desmontou crenças no campo da alfabetização, sem conseguir a autorreflexão necessária para substituí-las, insistindo na epistemologia proletarizada, do fazer e do mimetizar modelos como verdades, envoltos em promessas de aprendizagem para os estudantes, ao final representou um pacote de treinamento de fazer pedagógico destacado como inovador, aquele que ao “[...] identificar desde cedo quem são os alunos que chegam à escola com menos conhecimentos sobre a língua escrita [...], acionar recursos que garantam que esses sujeitos não engrossem os índices de analfabetismo “(CAMINI, 2015, p. 15).

A Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, criada, em 2003, tornou-se responsável por grande parte da oferta de formação permanente, pela implantação de novas tecnologias de ensino e de gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais. Formada com universidades públicas parceiras, que instalaram centros temáticos, com apoio técnico-financeiro do Ministério da Educação – MEC, para produzir materiais didático-pedagógicos formativos, incluindo multimídia e realizar programas de formação contínua gratuitos, em parceria com os sistemas de ensino municipal e estadual, cuja realização, respondeu mais às necessidades estatais do que das escolas, docentes e estudantes.

O Programa PRÓ-LETRAMENTO - Mobilização pela Qualidade da Educação de 2005, foi instituído em colaboração com essa rede e no âmbito do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003). Implementado a partir de 2006, nos estados e municípios aderentes, foi organizado na modalidade semipresencial, focalizado na necessidade de melhoria da qualidade da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justificada pelos preocupantes resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, a partir dos quais se estabeleceu relação direta entre maior formação dos professores e melhores resultados dos alunos nos testes, sob o manto da democratização escolar como discurso estatal, de modo que:

[...] possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade à formação e, portanto, permitem a difusão rápida de ideários e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente. Além disso, o programa de formação possibilita a utilização de tecnologias de informação e comunicação a distância, conferindo-lhe um caráter de modernidade. No contexto do Pró-letramento, podemos verificar que a sua criação contribuiu para a difusão entre os professores da nova perspectiva – do letramento – adotada pelo MEC (GONTIJO,2013, pp.274-275).

Na ocultação dos mecanismos de controle carregados no programa, firmou-se como pretensão do Estado impor uma política oficial de alfabetização centralizada, com baixos custos porque o pró-letramento usa um sistema de monitoria como medida econômica (GONTIJO, 2013), utilizando profissionais dos municípios aderentes e cria, em paralelo, a mensuração dos resultados do trabalho docente por avaliações dos estudantes, medindo, igualmente sua adesão à uma nova perspectiva adotada e fazendo dos índices do fracasso escolar suporte para responsabilizar a docência e a escola, entretanto traz submersas:

[...] imagens do novo, de liberdade, de democracia etc., que permeiam o PPL[Pró-letramento], se sustentam pelo momento histórico-social e refletem a ideologia governamental de buscar alternativas para a inclusão dos ‘excluídos’, que atravessa, em parte, o sistema educacional brasileiro, embora se trate de um movimento de distribuição e manutenção do poder. É nesse sentido que apontamos evidências de que, por mais que o discurso se configure como veiculador de ideias de progresso e de democracia, no que concerne à formação em letramento para os docentes das séries iniciais, a análise aponta para a existência de mecanismos transmutados que camuflam as relações autoritárias. (SANTOS, CARVALHO, 2014 p. 92).

A lógica formativa desse programa estatal foi a do começar do zero, tomar como pressuposto que a trajetória de todos os docentes são os mesmos, adotando “[...] um modelo único de formação que [...] parte do princípio que os professores não são suficientemente aptos para escolher propostas que incorporam suas necessidades.” (SANTOS, 2008 apud ALFERES, 2009, p. 43).

Redundou, então, em reducionismo teórico, conciliou propostas, eventualmente antagônicas, com fragilidade na tutoria, responsável por uma artificial articulação entre teoria e prática, sem, no entanto, atuar na construção dos conteúdos e métodos do programa. Além disso, incentivou um currículo dos anos iniciais que não se distanciou do currículo por competências e, por isso, não situou a problemática da alfabetização na emancipação social, encarando o como proletário que não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe foi previsto em sua formação, limitado o seu conhecimento ao que permitido (MORAES, 2006).

Outro exemplo de formação contínua é o Programa de Escola para Escola – Fórum Nacional de experiências do Ensino Médio, com edições nos anos de 2001 e 2002. Na perspectiva de identificar projetos de sucesso em escolas públicas estaduais de Ensino Médio e promover a sua apresentação, discussão e divulgação, adotando-os como paradigmas do Novo Ensino Médio brasileiro se promove competição interestaduais. O programa espelhou o estreito ajustamento à sociedade como imperativo máximo da formação (SILVA, 2004), adequação aos imperativos competitivos do mercado.

Dentro do Plano de Ações Articuladas – PAR se institucionalizou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR em 2009 que apostou na descentralização direta para as instituições da responsabilidade formativa dos docentes, colocando o foco curricular vocacionado para o cumprimento da obrigatoriedade do Ensino Superior para docentes do Ensino Fundamental e com a bandeira da eficiência da gestão dos programas associados.

O trabalho docente da escola administrada morou, nos anos de 2000, na contradição entre um fechado modelo de qualidades e virtudes pessoais iguais necessárias ao exercício da docência, que o protege no todo igual e os infinitos modelos que na oferta mercantil se apresentam na “ [...] cultura-mundo, que é a cultura do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, dos media e das redes digitais [que] penetrou ou absorveu praticamente todas as esferas da sociedade.” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p.15).

Afastado do pensar, sob um currículo simples e prescrito o docente se igualaram ao estudante, ambos pseudoformados, absorveram a tecnologia como meio de produção do saber, de modo a aprofundar a proletarização no quadro administrativo, hierárquico e burocrático da escola administrada, numa “(...) parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor” (SÁ, 1986, p. 25).

Distanciada da construção de relações educacionais que resgatem a percepção estética dos sentidos e conciliem a vida social com a natureza (MARCUSE, 1998), a atuação docente suprimiu a consciência. Embora destacassem pontos de estrangulamento na organização escolar, deficiências de infraestrutura; desajustes curriculares às necessidades dos estudantes, dificuldades no diálogo escola e comunidade; desinteresse dos estudantes (CAMPOS, 2008), os docentes tendem a adentrar um jogo de culpas, temendo responsabilizar-se pelos resultados escolares.

Ao mesmo tempo, os docentes foram instigados à crença na possibilidade de um acesso direto ao conhecimento via recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, tecnologia etc.) para solucionar com pertinência e eficácia situações diversas do cotidiano, alargou as expectativas sobre o alcance da racionalidade instrumental no processo educativo. (OURIQUE; OURIQUE, 2014).

A docência, nessa década, se concretizou como função social atrelada ao desenvolvimento econômico e à pseudoformação, se tornando um processo educacional direcionado para virtudes funcionais e utilitárias, que implanta currículos distantes da formação

cultural, aquela que precisa ser maturada, numa atomização simulada de decisão autônoma, em verdade planificação centralizada.

A universidade difundiu conhecimentos frágeis, associados a programas formativos do Estado, com baixo relacionamento com pesquisa, focados na prática, com desprezo à teoria. (ROCHA, 2000) que incentivam estudos para solucionar aspectos práticos vividos no interior das escolas que distorce a ideia de professor pesquisador com significado de roteiro de técnicas instrumentais de pesquisa ao longo da formação inicial e contínua instrumental, quando muito, sem consistente compreensão da educação em suas diferentes racionalidades, contextos educativos e culturais (MIRANDA, 2005).

A política de formação inicial docente acelerada não asseverou a solidez teórica, deu ênfase aos conhecimentos do fazer, constituindo um processo formativo que privilegia a ação. e desembocou na procura de formação continuada como “[...] mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial.” (TORRES, 2017, p.1262), de modo a reforçar a pseudoformação e a replicação de ideais, conteúdos e metodologias que fundamentam planos governamentais sob leis do mercado, mantendo a ampliando a escola e docência administradas.

Como oferta de toda uma certificação formal em massa, a formação docente incrementou os índices de Ensino Superior e expandiu um conjunto de programas estatais descentralizados e estendidos à iniciativa privada, numa pressa formativa para responder diretivas nacionais e internacionais fora do contexto brasileiro dada a sua situação histórica e geográfica (BELLO, 2008). Os cursos são reconhecidos e, formalmente, geraram diferenciação, mesmo que falsa, na massa de docentes, por exemplo, no âmbito das carreiras públicas. Enfim, no decorrer da década de 2000, se embrenhou na massificação do Ensino Superior como elemento da formação docente, com aprofundamento da participação das instituições do setor privado do ensino superior, inclusive não universitárias, com cursos de licenciaturas noturnos e a distância alastrando, com incentivos fiscais pelo Estado (SOUZA E SARTI, 2009).

Com utilização de material sistematizado em manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando produzir, rapidamente, docentes, passou a ser irrelevante o relacionamento universitário, a socialização humanizada necessária para promover debates, discussão e questionamento. O pensamento se curva irracionalmente ao primado do instrumental que vai ao encontro das necessidades imediatas, respostas simples que faz manter intactas as estruturas, distante da [...] “verdadeira formação do espírito”, o objetivo das escolas superiores (ADORNO, 2000, p. 60).

Houve um crescimento desordenado da formação superior para a docência com fins distorcidos que favoreceu a ação de administração de interesses públicos e privados, no

imperativo do retorno burocrático, uma comprovação de requisito, independente da adequação formativa. A formação inicial de professores fornecida pelo Estado, com parcela em benefício das entidades privadas, apresenta frágeis resultados. Alinhada com o desenho da Educação Básica ampliada, essa formação simplificada não formou os docentes para realizar o trabalho pedagógico em torno de metas fixadas, seu alcance não conseguiu transpor a origem de grande parte dos docentes, oriundos, justamente da própria ampliação, portanto, nem sempre preparados para os cursos superiores que realizaram.

O Estado fez um maior investimento em sistemas na formação continuada, tornando-a compensatória das deficiências de formação inicial e sem impactar na inovação das práticas profissionais que garantam o sucesso escolar que os planos estatais expressam querer atingir, desmentindo os princípios de eficiência ao nível da administração do sistema de ensino, embora não abrindo mão dele no seu significado mais amplo de controle social.

O Programa PROFORMAÇÃO destinado às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, classes de alfabetização e, nos últimos grupos, aos Ciclos Iniciais de Educação de Jovens e Adultos - EJA foi estruturado como componente nacional administrado em estruturas estaduais e municipais, mais um programa voltado à certificação. Sua implementação seguiu uma organização verticalizada, tendo o Ministério da Educação no topo replicando conteúdos numa divisão entre o pensar e o fazer, no qual os sistemas de tutoria representaram multiplicadores, cuja formação foi organizada em grandes eventos de orientação genérica, silenciando as singularidades locais e perpetuando significados únicos.

Ainda em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, projeto de baixo custo, aligeirado que assumiu a modalidade de Educação a Distância – EAD como barateamento, no atingir docentes em larga escala e em tempo simultâneo (MENEZES, 2012). Foi um programa estatal que ofereceu curso em nível médio para docentes da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada sem fins lucrativos (instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais conveniadas ou não) que não possuíam a formação mínima exigida pela LDBEN (BRASIL, 1996). Em parceria com municípios e estados e com caráter emergencial, o curso se organizou em quatro módulos semestrais de oitocentas e quarenta e oito horas cada, com encontros presenciais e atividades individuais.

O funcionamento desses programas assumiu uma feição instrucional que colocou o tutor como reprodutor de textos de apoio produzidos por consultores externos e, tanto o PROFORMAÇÃO quanto o PROINFANTIL foram certificados por estabelecimentos de formação de professores ao nível médio, eventualmente com cursos já extintos, sustentando a

posição de “eterna provisoriedade”, descaracterizando o infantil e as primeiras séries na política nacional de formação, desconsiderando a LDBEN (BRASIL, 1996) na obrigatoriedade da formação em nível superior (BUENO, 2003), tampouco cumpriu a meta Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2001) que colocava como prazo 2006 para a formação mínima no Ensino Médio para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA de 2006 estabeleceu projetos institucionais de licenciaturas com foco na formação de professores para a Educação Básica e fomentou a oferta de turmas especiais em cursos superiores, especialmente licenciaturas, nas quais os professores se inscrevem em plataforma informática e são selecionados pelas instituições formadoras.

Em 2008, o programa passou à alçada da CAPES e desembocou no impulso ao Estado de fornecer uma gama de alternativas formativas contínuas, aspecto que também, nesse período, consolidou-se normativamente como direito dos docentes, encobrindo a mera necessidade de adaptação da docência ao crescimento da demanda, motivação principal para o investimento estatal.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma ação instituída em 2009 e regulamentada como política Estado de em 2010, quando incluído na LDBEN (BRASIL, 1996), o programa oferece bolsas de iniciação à docência, para que estudantes nas licenciaturas exerçam atividades pedagógicas nas escolas. Realizado inicialmente por universidades públicas, instituições com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e, em áreas prioritárias, tendo em vista a defasagem de docentes com formação específica (física, química, biologia e matemática), bem como priorização para sistemas estaduais e municipais com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. oferece bolsas de iniciação à docência nas graduações presenciais, visando introduzir o estudante em escolas nas quais possa melhorar o rendimento, bem como valorizar as licenciaturas e a opção pelo magistério.

O PIBID se configurou, desde seu surgimento, como ação pública governamental para a melhoria na formação inicial do professor, mas também se cobre de mitos na vivência do futuro docente, que ao adentrar o contexto escolar tem uma expectativa de ser integrado, mas depara-se com uma interpretação do seu papel de reforço escolar, complemento às atividades pedagógicas ou o transforma em substituto, dada a insuficiência de recursos nas escolas. Assim, os estudantes iniciam a experiência docente no interior de uma escola administrada, com um trabalho desarticulado dos planos de ensino com a realidade, de modo a reforçar a mitológica função da universidade de levar “novas propostas”, gerar ações de fora para dentro.

O apoio do PIBID aos docentes supervisores também apresentou fragilidade, mantendo, na sua formação o “[...] caráter pseudoformativo das práticas leitoras fomentadas na Universidade com base em uma racionalidade técnica [...] racionalizadas e com foco em sua instrumentalidade nas diversas situações práticas, [atendem] as exigências de uma formação humana e profissional aligeirada, reducionista e instrumental (SILVA, 2015, 73-74).

Esses institutos organizaram seus cursos de licenciaturas voltados para a formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, seja em habilitações especializadas por disciplinas ou área de conhecimento, ou em habilitações multifuncionais que passam a ser fundamentais no sentido de possibilitar a formação dos(as) novos(as) profissionais que o mercado está a exigir numa nova ordenação do mundo do trabalho, onde a flexibilização tornou-se palavra de ordem e ser polivalente é perfil mais do que desejado.

A construção de políticas formativas contínuas transitou no ir e vir centralizado e descentralizado, eventualmente em colaboração técnica ou financeira na tentativa de colmatar a frágil formação inicial e garantir as necessidades de cada sistema educacional, cresceram as estruturas em todos os entes federados para responder à uma aparente nova necessidade, aos horários docentes são incorporados tempos específicos para continuar a formação em serviço, carreiras estabelecem valores para a formação.

Foi mantido o Programa TV Escola com deficitária entrega dos kits tecnológicos que o compõe, desde 1996, nem sempre oferecidos pelos órgãos descentralizados ou pelas escolas, eventualmente responsabilizadas pela sua aquisição porque os gestores escolares priorizaram recursos do cotidiano escolar (giz, estêncil, papel ofício) em detrimento das fitas para reprodução dos programas, muitas vezes não visualizadas na “ausência de um tempo para a formação continuada, previsto especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores ”(BELLONI, 2002, p.18). Além disso, as condições materiais de utilização do programa no espaço escolar reduziram seu alcance (ROCHA, 2009) e os vídeos se limitavam a reproduzir práticas sedutoras que tratavam os docentes como operadores do ensino e consumidores adaptados de produtos culturais.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica de 2005 também compôs a formação contínua, tendo como público docentes que gerem escolas, para os quais se promoveu cursos de extensão, atualização e pós-graduação *lato-sensu*, com o propósito declarado de fortalecer a democratização escolar. Em 2006, o programa passou a ser um curso de pós-graduação em gestão escolar na Educação a Distância – EAD, sob a responsabilidade de 10 instituições públicas do Ensino Superior. Essa iniciativa carregou a perspectiva de gestão

democrática, prescrevendo práticas, técnicas para adaptação da gestão escolar às exigências de resultados.

Em 2007, lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a formação contínua dos docentes foi aspecto relevante para garantir a Educação Básica como direito de todos, relevando políticas específicas que garantem o atendimento dos vários público, de modo a reforçar o eixo formativo para a Educação Especial nas escolas regulares, na educação, escolarização prisional, absorção de crianças e adolescentes infratores na escola como medida de proteção social e políticas afirmativas, dando origem, por exemplo a programas como o UNIAFRO -Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior em 2008.

A formação continuada dos docentes dirigiu as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências que contemplem componentes articulados ao cotidiano escolar e, “[...] em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2006, p. 79).

O esforço de formação contínua deu origem, durante a década de 2000, num incessante movimento elíptico de finalidades, estimulou a constituição de empresas especializadas (OURIQUE; OURIQUE, 2014) que formataram cursos acompanhando as carreiras, pacotes para elevar o valor de troca da mão-de-obra docente a curto ou médio prazo. Numa lógica não muito diferente, se multiplicaram episódios formativos como projeção de autores ligados às universidades e comercialização de produtos, concebidos como treinamentos.

Não obstante, a organização dessa formação, no ímpeto utilitário de solucionar a prática pedagógica, tendeu, também, nessa década a reduzir a experiência e sua partilha ao horizonte da escola, e, apesar de possibilitar algum aprofundamento em encontros temáticos, trocas pedagógicas e publicações acadêmicas interpretadas que contribuíram com a reflexão (CHINI, 2012) produziram intensificação ao trabalho docente, tendo em vista não garantir tempos e espaços formativos suficientes

A formação inicial e contínua dos docentes se tornou refém da razão instrumental, na urgência em qualificar atrelada às necessidades do Estado de gerar mão-de-obra para responder à ampliação de vagas, com muitos docentes para uma população escolar crescente criou cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação no país. (OURIQUE; OURIQUE, 2014).

De forma geral, as políticas de formação docente nos anos de 2000, se submeteram à emergência de diplomas e ao vínculo de recursos estatais para elevar indicadores de

qualificação em busca de uma percepção pública de qualidade. Nas tensões geradas entre a pseudoformação aligeirada e as necessidades da ampliação da Educação Básica, foi criando um ciclo vicioso de baixa qualidade escolar que despoleta da formação para a docência empobrecida que limita o conhecimento, proletariza o trabalho e o pensamento dos docentes.

1.1.2.4 A década em curso

O avanço imparável da sociedade contemporânea, na qual se evidenciam inovação tecnológica numa velocidade nunca antes presente, coabitando com velhas questões sociais ainda não resolvidas, coloca a formação cultural do indivíduo na marcha do progresso, os meios se transformam em fins e a vida individual só ganha sentido na preservação da sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Movida pelas diretivas internacionais, a política de ampliação da Educação Básica atuou em torno das metas anteriormente colocadas, se consolidou em manter crianças na escola, colocou no centro a convivência, sob pretexto de proteção às condições desfavoráveis de vida, sem combater as mazelas sociais ou contribuir com sua superação, mas atenuando-as com ações assistenciais. Ao mesmo tempo, como espaço de aprendizagem, a escola se mantém presa a um núcleo mínimo de habilidades e conteúdos incapazes de uma formação cultural.

Numa sociedade como a brasileira, carregada de intrínseca desigualdade, nessa década, ainda em curso, o acesso à escola se ampliou sem cumprir a sua função escolar principal de ensinar, nem tampouco as funções agregadas ao longo da sua ampliação; cada vez mais administrada, fez aparecer como premissa do fracasso escolar a falta de controle, eficiência, método, racionalização e treinamento docente, deslocando conjunturas problemáticas para o campo técnico (FREITAS, 2011) numa intervenção estatal fragmentada em programas normatizados e implicação aparente da sociedade em situações desiguais de participação:

[...] não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos (HYPÓLITO, 2010, p. 1353, *apud* PERONI, 2015, p.77)

No caso brasileiro, na sequência das recomendações internacionais desde a década anterior, mantém-se a ampliação da escola como espaço de socialização dos estudantes, com forte teor de controle social e de combate à pobreza ao lado da previsão de conteúdos mínimos

como requisito do exercício da cidadania, compreendida como conformação às regras sociais e adaptação ao mundo do trabalho.

A agenda educacional ficou sobrecarregada pela persistência das demandas de escolarização não respondidas, a década começa mobilizada ainda pelas metas do PNE 2001, que, entretanto, só é reeditado em 2014; portanto, com três anos de atraso, torneadas da função da educação de proporcionar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando-se suas diferenças, preparando-os para o exercício da cidadania.

O papel do Estado, contraditório na alternância entre centralizar e descentralizar, ao lado de novas formas de privatizar, nas quais financia programas que não executa diretamente (PERONI, 2015), prendeu-se ao gerencialismo, esvaziou a autonomia dos entes de seu significado original, mantendo o princípio da eficiência, mesmo sem alcançá-lo em metas específicas. As políticas públicas educacionais, na década em curso, acentuaram o discurso de excelência, efetividade e qualidade na contínua ampliação da Educação Básica, com um desenho escolar aparentemente, centrado nas pessoas, numa armadilha, na qual o envolvimento e participação esperados se transformaram em prestação de contas e responsabilização.

A pulverização de programas e políticas colocou em evidência a responsabilização descentralizada e mistura controle em torno da prestação de contas, carrega implícito o significado de punição e vai difundindo uma pressão permanente em todas as esferas da escola, numa obsessão pela standardização de resultados que acelera a corrida pela obtenção dos resultados, de modo solta da formação cultural, internalizando uma lógica cruel:

A racionalidade instrumental transformou vários métodos de compulsão externa e autoridade em métodos de autodisciplina e autocontrole. [...] todos os homens agem de forma igual e racional isso assegura os padrões da própria vida. Mas esta internalização da coerção e da autoridade reforçou, em vez de atenuar, os mecanismos de controle social. (MARCUSE, 1998, p. 86).

Paradoxalmente, o controle estatal, ao mesmo tempo em que se acirrou não se mostrou capaz de controlar a qualidade. Há divulgação de orientações e materiais de apoio, publicações e outros aparatos, sempre produzidos em tono de interesses públicos e privados dos indivíduos e dos grupos. O poder discricionário do Estado e seus agentes foi banalizado, gerando, por exemplo, a distribuição de textos com erros linguísticos, de diagramação, de desvalorização da história cultural nacional; o acúmulo de sistemas que geram dados replicados; obsolescência, quase sem uso, de tecnologias didáticas, depositadas nas escolas sem orientação; desperdício de materiais inadequados às etapas e modalidades.

Foi mantido um investimento estatal substancial em políticas assistencialistas associadas à ampliação escolar que, costuradas nas fictícias intenções pedagógicas, se vestem com o viés assistencial, como o Brasil Carinhoso, de 2012, apoio social acrescido às famílias beneficiárias do Bolsa Família para promover a permanência na Educação Infantil; o Mais Educação com ampliação da jornada escolar como solução de convivência disciplinadora e repetição de rotinas escolarizadas; o Programa Saúde na Escola que integra ações de controle do desenvolvimento infantil e outras medidas habitualmente realizadas pelo setor da saúde, entre outros.

Durante a década em curso, os programas assistenciais continuam centralizados na escola, reforçando o seu papel de operadora do serviço público. O livro didático se manteve dentro do PNLD, mercadoria específica num mercado de larga escala, resposta às constantes reformas curriculares, sob influência dos organismos internacionais, numa espécie de acordo entre autores, editoras e Estado para o sucesso editorial, de modo a efetivar o livro como produto com valor de uso, mesmo que o de troca tenha sido estabelecido anteriormente.

Implementadas de forma desordenada, as proposições de jornada escolar de tempo integral, dando seguimento à política de ampliação da Educação Básica, acabaram por implicar ação assistencial de apoio social à família e/ou cuidados aos estudantes. Atenderam exigências do PNE e criaram ilusões de melhoria de qualidade em ações isoladas com discursos orientadores oscilando entre a ocupação do tempo escolar, a declarada socialização, com sinônimo de convivência e os resultados avaliativos institucionais.

Mantendo o estudante sob uma aparente proteção social, porque escolarizado por mais tempo, nem sempre promoveram o seu desenvolvimento integral. As condições objetivas, nas quais se realiza essa implementação, como por exemplo, contratação de profissionais não qualificados, com vínculos tênues de trabalho que competem entre si e falta de espaços específicos para os projetos educativos (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012) no âmbito do registro burocrático para prestação de contas.

Durante a década ampliam-se programas para aumentar o tempo na escola, assumindo a convivência como sua função principal, alicerçados na ideia de ampliação dos espaços educativos, propondo a oferta de educação em tempo integral e a integração comunitária programas como o Mais Educação, lançado em 2007, destinado ao Ensino Fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, instituído em 2009 foram ampliando o tempo dos estudantes na escola, a fim de propiciar o desenvolvimento de atividades diferenciadas, com intersectorialidade entre ministérios, secretarias e entes federados. Esses programas, nos quais nem sempre são docentes que atuam, mas prestadores de serviço externos, ainda em

andamento e com mudanças frequentes na sua organização, são iniciativas descontínuas de aumento da jornada escolar, indicada desde a LDBEN (BRASIL, 1996), mas ainda não representam uma escola em tempo integral.

Com organização fragmentada entre os diferentes temas e atividades optativas, apesar de ter potencial para gerar um trabalho pedagógico mais dinâmico e criativo, o PROEMI perdeu a inovação que pretendia e se restringiu à [...] manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses (RAMOS, 2011, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, experimentou-se o uso da ampliação da Educação Básica, entre outras políticas que estavam ocorrendo, inclusive as de financiamento, como propaganda estatal, principalmente em torno do slogan Pátria Educadora que difundiu “[...] uma inclusão que aparece com o atributo produtivismo [...] a serviço da lógica de mercado e pretenda incluir a todos [...] com o intuito de produzir sujeitos economicamente ativos ou produtivos” (LOCKMANN, MACHADO; 2018, p. 134). Envolto em ideias salvadoras, desqualificando toda e qualquer iniciativa já realizada e reduzindo a educação a um “[...] campo a partir do qual se exercerão [...] investimentos em capital humano, o que permitirá colher os futuros rendimentos desses para o Estado.” (LOCKMANN, MACHADO; 2018, p. 137).²⁸

Essa perspectiva foi reforçada em 2015 pela Declaração de Incheon, aprovada em, no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, que insistiu em estabelecer um compromisso da comunidade educacional com o papel econômico da educação e da escola como motor do desenvolvimento, incorporando os desafios firmados nas conferências anteriores, com foco na ampliação da Educação Básica presa ao caráter socializador e parte importante na derrubada da pobreza, mesmo que numa paisagem de nenhuma medida de incentivo econômico para além dos programas sociais.

As escolhas da escola, mesmo que disfarçadas de democráticas, foram condicionadas aos programas e, ao nível local, a documentos de metas oficializadas em Projetos Político-Pedagógicos de cada estabelecimento, que se moldam para responder às demandas que a ampliação escolar, determinando um pequeno espaço para a reformulação das políticas públicas ao nível local a partir da reinterpretação das suas intenções explícitas, numa política formatada e regulada para replicar a perspectiva oficial.

A participação da família e do estudante na escola se mantiveram sob o manto ingênuo da possibilidade de conciliação de interesses entre vários sujeitos, outrossim, essa participação permaneceu enaltecida em instâncias formais que buscam seu envolvimento, mas o concretizar

²⁸ A Teoria do Capital Humano consiste em entender um conjunto de habilidades e capacidades humanas como uma forma de capital. (LOCKMANN, MACHADO; 2018, p. 135).

da participação se resumiu a aprovar e prestar contas dos programas estatais, mesmo os não diretamente educacionais.

Nesta década, o discurso de democratização se intensificou nessa direção; apontou para uma relação da escolas com o Estado e a sociedade de detalhando do seu trabalho e a aplicação desconcentrada de verbas, que geram pequenos poderes para realizar cobranças ao nível institucional, denúncias públicas, midiáticas, criando relações com a população local calcadas numa cidadania deturpada, que desconfia da unidade escolar, não a considera parte do Estado.

O currículo vem sendo também um dos elementos centrais das reestruturações educacionais no período, ocupando uma posição estratégica por ser o espaço onde se concentram e se desdobram em diferentes interesses em torno dos significados sobre o valor social e simbólico do conhecimento escolar.

As orientações curriculares se imiscuíram com as novas tarefas institucionais sobre a escola, em torno, principalmente, da assunção de um papel socializador que a coloca como elemento do controle social que formata um falso sentido de cidadania, calcada no politicamente correto. Foi imposto um currículo mínimo, nem sempre claro, que ora parece se fundamentar na absorção acrítica das culturas locais como degrau máximo do que deve ensinar, ora assume um cariz de conteúdos obrigatório.

Um exemplo é o atual processo de implementação da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) que colocou, ao lado dessa deterioração do pensamento e do conhecimento, a exigência de resultados. Tal política pensada de cima para baixo, num movimento de especialistas, com a participação efetiva de instâncias privadas, entrelaçou propostas internacionais nos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004), que aportam na escola.

Esse documento, cuja versão final foi publicada em 2017, foi permeado pela mesma perspectiva de eficiência que reduz o conhecimento escolar a competências e habilidades, reproduzindo, sob outra roupagem a noção de currículo como sumário de conteúdos, agora de aprendizagens e trazendo noções de aprender como transferência de conhecimentos de modo análogo ao transbordo de água de um recipiente cheio para outro vazio (OURIQUE; OURIQUE, 2014). Ao colocar um mínimo, nega a potencialidade da escola de atingir o máximo na formação cultural do indivíduo, destaca a aprendizagem como direito, mas a dilui em conteúdos programáticos standardizados para os quais os docentes serão treinados:

Como ocorreu com os PCNs, assim que aprovada a BNCC surgirão os programas “BNCC em ação”, para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não

Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados (GERALDI, 2015, p. 384).

Anunciada como direitos de aprendizagem e desenvolvimento vocacionados para o estudante, a Base Nacional Curricular - BNCC, com a influência de agendas internacionais, representou prescrição para a avaliação em larga escala podendo, desse modo “[...]dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura (GONTIJO, 2015, p. 182).

Como mais uma política curricular desconectada do contexto social, no processo de construção da BNCC foi marcado por um caráter consultivo por agentes externos à escola, sem diálogo e acabou por veicular como direito à aprendizagem o acesso à escolarização, prescrito em torno de habilidades mínimas para a socialização numa sociedade complexa e diversa, convertendo o aprender na escola à uma lista de objetivos conteudinais, negando qualquer papel da instituição escolar no processo de emancipação do indivíduo, por meio da acentuação dos processos de administração centralizada que reforça o mercado editorial, as instituições parceiras nacionais e internacionais e a Universidade como produtora de propostas estatais.

No ano de 2011, houve uma incidência normativa para criação de um sistema educacional inclusivo, com igualdade de oportunidades para portadores de deficiência, definindo parâmetros para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas para funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A Educação Especial no interior da Educação Básica foi ampliada, fincada em estruturas administrativas que a vão inserindo em conjunto com outras prioridades na formulação de políticas públicas para o atendimento das pessoas com deficiência com princípios de normalização que ofereça as mesmas condições e oportunidades a que outras têm acesso, integração, garantindo o exercício da escolaridade em reciprocidade com seus pares não deficientes (PAZIANOTTO, 2012).

Porém caminha na via da combinação do público com o privado, realizada em parcerias para esse atendimento escolar, colocando o poder público como apoio técnico e financeiro às instituições, numa sociedade administrada que:

[...] desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica". Para o autor, "o problema está justamente nessa inclusão [...]. Essa reinclusão, porém, se dá no plano econômico [...], mas não se dá no plano social. (MARTINS, 1997, p.25).

Paralelamente, houve um crescimento na avaliação externa. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para aferir a alfabetização e

letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e noções de Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. A partir de 2019, o Saeb unificará todos os tipos de instrumentos avaliativos em curso, para além da aferição de proficiências em testes cognitivos, com comparabilidade entre edições, aplicados nos anos ímpares, com divulgação dos resultados nos pares e o acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão também a ser avaliadas.

Ainda em 2013, se regulamentou a obrigatoriedade da frequência escolar dos quatro aos dezessete anos de idade (pré-escola, ensino fundamental e médio) e educação especial pelo atendimento educacional especializado AEE aos estudantes com deficiências em toda a Educação Básica. O horizonte de universalização da Educação Pré-escolar, modalidade de atendimento escolar da população de quatro e cinco anos já proposto no PNE em 2001, não se concretizou, entretanto, avançou na década de 2010 incentivada pela obrigatoriedade determinada em 2013 com a alteração da LDBEN (BRASIL, 1996), mas:

[...] o grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana [...] (ROSEMBERG, 2014, p. 174).

A incorporação das crianças de quatro e cinco anos na escolaridade obrigatória potencializa a universalização da pré-escola, mas a necessária acomodação desse público em função do desenvolvimento infantil ainda não está garantida na medida em que:

[...] persiste no Brasil e no continente o tratamento da educação das crianças pequenas como estratégias para mitigar a miséria, afastando-se do ideário de distribuir com equidade as oportunidades educacionais, correndo-se o risco de se criarem formas de discriminação e de subalternização. (CAMPOS, CAMPOS, 2012, p. 26).

Esse acesso educacional a uma população alijada desse direito previsto em lei representa um avanço, mas gera riscos nessa escolarização obrigatória de crianças em tenra idade, principalmente o de antecipar o Ensino Fundamental num currículo preparatório, diante da falta de consenso sobre a especificidade curricular nessa faixa e em espaços improvisados para atender a determinação legal.

Desse modo, as causas estruturais da pobreza não são atacadas, se fomenta políticas compensatórias numa “[...]reorientação da universalidade para a operação de diferentes

programas estratégicos e compensatórios da assistência focalizada na linha da pobreza segundo diferentes públicos alvo” (IVO, 2004, p.59).

A ampliação da creche foi induzida pela União, por meio de programas de incentivo financeiro, especialmente para as regiões mais pobres como parte do objetivo de retirá-las da pobreza, associando saúde, educação, nutrição e transferência de renda, buscando a integração entre cuidado e educação infantil. Em decorrência, sendo possível exemplificar com o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) para a construção de escolas de Educação Infantil, creches e quadras poliesportivas cobertas, como também aquisição de equipamentos e mobiliário para a rede física escolar, visando melhoria no espaço escolar para crianças pequenas nos municípios que firmaram o termo de adesão ao Plano de Metas de Compromissos todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O financiamento pelo FUNDEB a partir de 2012, bem como a expansão legal do escopo do custeio para essa faixa etária, permitiu aumentar vagas nas redes próprias e em parceria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. A agilização das licitações para equipamentos de atendimento educacional para a primeira infância foi garantida por legislação em 2012, de modo a contornar obstáculos à ampliação da creche.

Todavia, com a obrigatoriedade da pré-escola, a partir de 2016, o acesso à creche se estagnou na maior parte das cidades brasileiras e, sem cumprir esse direito, de matrícula não obrigatória, os entes federados não conseguem dimensionar o número de crianças fora da escola, dada a dificuldade de atualização permanente de dados do crescimento demográfico. No campo de equalização docente entre a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental, nesta década, se deram garantia formal dos direitos trabalhistas e previdenciários equalizados, nem sempre cumprida na totalidade dos sistemas e no cotidiano escolar.

Nos anos de 2010, também foi dado algum impulso ao Ensino Médio com a oferta de cursos técnicos e profissionais, nem sempre consignados em diagnósticos de necessidades, com criação de institutos federais e programas voltados prioritariamente para adolescentes e jovens desfavorecidos com apoio ao estudante, bem como linhas de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para o setor empresarial que oferece formação técnica a seus trabalhadores.

Entretanto, como um todo, a oferta do Ensino Médio ainda é escassa, especialmente no interior do país, promovendo evasão, infrequência e não conclusão dessa etapa na idade prevista e com currículo que nem abre perspectivas profissionais nem prepara para o vestibular. Num rebate à necessidade de quadros qualificados para emprego imediato em projetos fluídos que se

impõe às organizações empresariais, gera-se uma formação rápida e imediata que evidencia um reforço dessa etapa como formação de mão de obra qualificada, eventualmente reproduzindo com a roupagem da economia de acumulação flexível, a terminalidade escolar de antes dos anos de 1980.

Nessa década se vê culminar uma absorção cega na condução da política de ampliação da Educação Básica, com crescente obrigatoriedade, apontando uma frágil perspectiva gerencialista, que rouba subjetividade, favorece o todo igual, mas oscila, numa planificação não planificada, na descentralização dúbia em seus resultados que pendulam entre os grupos vários grupos de interesses em disputa na condução e forma de manifestação do Estado, que embora convirja em regulador, por vezes aparece avaliador (em simultâneo sob tutela dos organismos internacionais) ou mesmo numa forma patrimonialismo oposta ao discurso fundamentado na sua eficiência, baseada numa gestão clientelista.

Houve a criação e manutenção de projetos específicos para populações como o incentivo às escolas indígenas, localizadas em terras habitadas por essas comunidades, com um ensino ministrado em duas línguas, a nacional e as maternas e contando com uma organização escolar própria para absorção de práticas socioculturais e metodologias ou materiais inseridos no contexto sociocultural de cada povo. É uma iniciativa que tenta envolver as comunidades, mas se insere na promoção do controle social dos povos indígenas em articulação com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e com docentes indígenas formados em iniciativas estatais específicas.

A continuidade tem sido o marco da década, consubstanciado no binômio currículo e avaliação articulados pelo Estado regulador e avaliador, assolado pela indústria cultural, que induz à venda de produtos educacionais, confirma a tendência da sociedade à administração total, à planificação, estimula e cria mercados para materiais didáticos tecnologias, serviços de formação inicial e continuada dos docentes e para o engendramento de maior controle sobre a gestão educacional e escolar.

A política de ampliação da Educação Básica na década em curso ressaltou o aspecto adaptativo, diagnosticou e interveio numa formação docente aligeirada, bem como reproduziu currículos simplificados, centrados numa função compensatória e de acolhimento para a educação, despido do ensino e dos processos de rompimento dos estudantes com a minoridade social. Não possibilitar uma escolarização capaz de contribuir para a racionalidade e para a emancipação, no palco das políticas educacionais cruzou interesses (EVANGELISTA, 2012) apartados da formação cultural e constituiu a instituição escolar como espaço para a mera padronização de produtos no todo igual.

A década caminha em uma absorção cega na condução da política de ampliação da Educação Básica, com crescente obrigatoriedade, apontando uma frágil perspectiva gerencialista que oscila entre uma planificação não planificada, na descentralização dúbia que pendulam entre os grupos vários grupos de interesses em disputa na condução e forma de manifestação do Estado, que embora convirja em regulador, por vezes aparece avaliador (em simultâneo sob tutela dos organismos internacionais) ou mesmo numa forma patrimonialista oposta ao discurso fundamentado na sua eficiência, baseada numa gestão clientelista.

1.1.2.4.1 O Plano Nacional de Educação de 2014

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) foi editado com replicação das metas internacionais das Conferências Mundiais, e girou em torno da ampliação de acesso para os dez anos próximos, numa repetição do papel social ampliado da escola no combate à pobreza, associação de programas de apoio social que não autonomizam e na correção de males sociais como a discriminação, mantendo regredida a Educação Básica à minoridade social de seus sujeitos. A sua aprovação, com atraso de três anos, veio valorizar a perspectiva de prestação de contas como cerne da relação entre federados com base nos indicadores educacionais, embora a inscrição na bandeira seja de colaboração.

Esse plano representou um marco importante para a educação brasileira ao regulamentar o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação ao final do decênio e adotar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, reforçou a colaboração dos entes federados como demandas a serem consolidadas, em busca de políticas de Estado para além dos mandatos dos governos e colocou o foco na avaliação.

Em várias metas do Plano Nacional (BRASIL, 2014), desde as discussões públicas, se reforça o incentivo, já presente desde a década anterior, ao uso das tecnologias educacionais desde a educação infantil, com estímulo à criação de redes digitais de pesquisa, mais computadores para os estudantes, plena informatização da gestão escolar, acesso à Internet, como se “[...] o mero acesso ao uso da internet, por meio de maior quantidade de computadores [...] não implica, por si só, a garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional.” (ZUIN, 2010. p.968)

O apelo aos materiais, especialmente os ligados à tecnologia da informação trouxeram um alinhamento submerso nas lógicas de produção e consumo, reforçando as parcerias público-privado, com valorização do terceiro setor e as compras públicas de grande monta de

provedores, de modo a tornar a ampliação educacional em um negócio lucrativo para muitos (CARPES, 2017).

A política de ampliação da Educação Básica apareceu nesse documento como garantia de impulso à universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais, sempre associada à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. A meta de financiamento pareceu ampliar fontes, como a possibilidade do uso dos royalties do petróleo, mas se baseou em projeções de difícil confirmação; o que acabou por não se realizar diante do fracasso desse investimento estatal.

Com um conteúdo escolar mínimo exigível para produzir respostas corretas, condicionando o estudante a se autodisciplinar diante da exigência social e submeter-se, longe de seu próprio processo de aprender, submetidos a produtos avaliativos que igualam a todos:

A vida modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana” (ADORNO, 1996, p. 399).

A avaliação das escolas se manteve como critério para distribuição de verbas e “[...] as escolas passam a trabalhar em função dos resultados das avaliações, reduzindo assim a sua função social e assumindo para si a responsabilidade dos resultados” (VALENTE, 2012, p.36) e fragilizou a Educação Básica, colocou os resultados como finalidade da escolarização e os utilizou mais para classificar escolas e estudantes do que para repensar o processo educativo, rever o investimento público ou repensar “[...] currículos escolares [...] cultura escolar e relações no interior da escola e desta com a comunidade” (SANTOS, 2013, p. 109) fomentando controle e autocontrole, advindos da responsabilização que intensificou o trabalho escolar e, contraditoriamente, simplificou a escola em dados.

De modo a confirmar que “[...] a razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumos padronizados (MARCUSE, 1997, p. 82), esse sistema de avaliação externa assumiu o papel de aferidora da qualidade e sobrevalorizou o controle, em substituição à formação humana numa ideia de eficiência estruturada na racionalidade instrumental, invertendo a lógica inerente à formação humana, encaixada em modelos de disciplinamento do corpo e da mente sem autodeterminação.

Essa forma de avaliar e sua organização seguiu tramites do processo produtivo, elemento que impõe formas de pensar, de conhecer, separa os que tentam dos que conseguem alcançar, mantém focada a preocupação dos estudantes na reprodução do conteúdo, reduzindo a aprendizagem a fazer provas (RORIZ; VILELA, 2016).

A avaliação externa ganhou protagonismo durante os anos de 2010, especialmente após o PNE de 2014, num movimento no qual direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram traduzidos como elementos estratégicos para elevar o rendimento escolar e desempenho nos exames nacionais e de treinar os estudantes para melhorar os índices das avaliações em larga escala.(TRICHES, 2018) , girando em torno da adaptação dos públicos escolares à ampliação da Educação Básica e não o inverso.

Mesmo circundado pela avaliação externa e interna, a aprendizagem não foi resolvida: os ciclos fracassaram, o retorno à reprovação se mostrou medida pedagógica não adequada, a progressão continuada favoreceu estatísticas de educação para todos, mas corrigiu os fluxos artificialmente, o aumento do tempo na escola redundou em acolhimento social, sem conteúdo, pulverizando políticas e programas que nomeiam de democratização a perspectiva de mais crianças e por mais tempo na escola numa perspectiva quantitativa (BATISTA, 2000), condicionaram a ação docente ao espaço escolar, com divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções, de modo a promover cegueira curricular.

A relação entre a instrumentalização da razão e o empobrecimento das experiências representou, no contexto desse plano “[...] nova forma de miséria [que]surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. (BENJAMIN, 1987, p. 115), um sem par de reformas, numa sede de renovação permanente, que, de forma paradoxal não chega a renovar:

Nesse sentido, parece que o aumento de índices educacionais se sobrepõe às necessidades e ao direito que todas as crianças têm de se apropriarem de conhecimentos de história, geografia, artes, ciências, literatura, da escrita e de todos aqueles que forem importantes para o desenvolvimento social, econômico, cultural dos indivíduos e da sociedade (GONTIJO,2013, p. 279).

1.1.2.4.2 Docência em declínio

Na presente dinâmica social, tensa e complexa, a atuação docente é mobilizada pelas mudanças no modo de produção e das relações e práticas sociais que afetam a e organização da sociedade, e numa escola administrada que assumiu a flexibilidade das regras econômicas, mas, paradoxalmente baixa as exigências de conhecimento, conclamando à docência a organizar seu trabalho na regressão do pensamento.

Esse modelo escolar que faz uma intervenção epistemológica sobre o docente, nas repetitivas tarefas fragmentadas com pouco significado social ou sentido individual,

desprezando o investimento da sua energia pulsional no trabalho e favorecendo um distanciamento do compromisso com as gerações de estudantes, que acabam:

[...]formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia. (ROGGERO, 2015, p. 37877).

O docente foi se anulando frente à irracionalidade das forças objetivas, deixando de contestar com os pares, numa impotência e alienação proletária, autonomia reduzida na convocação para operar mudanças no processo ensino-aprendizagem, produzir resultados falsos de qualidade, comprimidos entre o fluxo escolar e o desempenho padronizado dos estudantes acaba aderindo à escola administrada:

[...]no lugar de promover a autonomia, de ampliar a experiência que cada professor e cada aluno poderiam desenvolver com o mundo, com a cultura e com o outro, no lugar de tudo isso, prevalece a tendência que obriga os indivíduos à adesão ativa aos mecanismos que promovem o auto aprisionamento do sujeito, embora a justificativa seja promover a democracia e a melhoria da qualidade na educação. (GIOVINAZZO, 2011, p. 53).

Assim, a docência foi submetida, cada vez mais, passa a apreciar a heteronomia, não quer o comando do seu próprio trabalho, prefere tarefas repetitivas, receber salário suficiente para manter a mera existência fisiológica e se conformar com o falso lazer da Indústria Cultural. Em presença da dificuldade de incorporar a tecnologia da informação no seu cotidiano chega a negá-la como elemento possível do seu trabalho, mesmo que no seu cotidiano pessoal seja quase dependente dessas tecnologias não duradouras.

Forçado pela experiência amortizada no sempre igual, cada docente vai compondo um divórcio entre trabalho escolar e ética, com racionalidade instrumental, na busca a autoconservação e, com o ego debilitado, deixa de reagir à deterioração da subjetividade, sem vislumbrar possibilidade de resistência possível, mimetiza e perde a capacidade de se diferenciar, substituindo sua consciência moral por compromissos com autoridades exteriores (RAMOS, 2008).

Na década de 2010, a degradação da docência se aprofundou, no abandono do princípio de alteridade, do não-idêntico, do encontro com o outro (OURIQUE; OURIQUE, 2014). Sem serem detentores de outra possibilidade, esses docentes aplicam fórmulas ao maior número possível de ocasiões, reduzem o pensar à analogia com objetos físicos e absorvem a formação inicial e contínua como obrigação, ascensão na carreira ou ação em novos mercados educativos, como é o caso do AEE.

Como se a memória tivesse perdido seu papel de elemento do pensar, impedindo a narrativa, desarticulando a história que guarda (BENJAMIN, 1994), a formação do docente, tanto inicial quanto contínua, ficou polvilhada por novos e vários documentos legais, pressupostos na escola administrada, modelos repetidos, mesmo que sua ineficácia já se tenha provado.

Na formação inicial é reforçada a exigência da Educação Superior que deslinda pelas metas e estratégias do PNE/2014, com vigência até 2024, ao mesmo tempo que a regulação estatal simplifica os cursos de formação inicial, por exemplo quando confundem licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura em seus documentos e programas, definindo díspares caminhos para certificar a docência, quando aposta no incentivo à Educação a Distância - EAD como menor investimento e preceitos simplificados de qualidade, presos a comprovação de práticas e estágios sem acompanhamento.

São criados cursos alternativos na formação docente abarrotados de novas palavras, que, ao final, expressam uma linguagem unidimensional e, com razão instrumental, desvia o significado para “[...] transformação do resíduo em necessidade” (MARCUSE, 1981, p. 29), tomam as teorias e as reduzem a procedimentos alternativos sem o devido substrato teórico (BATISTA, 2000), absorvendo concepções pedagógicas sem interpretá-las.

Um exemplo paradigmático é o Programa Escola da Terra, que manteve cursos de Pedagogia específicos para a formação de docentes no campo, preferencialmente associados a movimentos sociais. Realizado em regime de alternância, como processo contínuo de aprendizagem, sucessão integrada de espaços e tempos entre a frequência presencial no polo da universidade e atividades realizadas em serviço nas comunidades de origem dos docentes (MOLINA; SÁ, 2012). Outro exemplo são os cursos para docentes indígenas, que pretenderam adequar as escolas das comunidades às culturas de origem, em colaboração com o programa TV Escola na divulgação de temáticas específicas, passíveis de utilização também para a formação inicial e contínua dos docentes em geral.

Esses cursos superiores, apesar de ter base no currículo escolar nacional, fazem uma imersão dos docentes em formação em saberes de seu cotidiano, na sua identidade de trabalho e práticas sociais, aprisionando-os na contextualização; simplificados em produtos para estudo, tratados os sujeitos como nichos mercadológicos para materiais e criação de cargos, estruturas estatais, reaproveitamento de pessoal na função pública etc.

Sem dar conta de sair desse modelo, o Estado, nessa década ainda reproduz currículos simplificados, reduz a docência à epistemologia da prática, a proletariza, mesmo que possibilite uma habilitação para o exercício nos termos da LDBEN (BRASIL, 1996).

A sequência planejamento, execução, avaliação, nessa década passou a ser avaliação, planejamento, execução, avaliar passou a ser o cerne das reformas curriculares, com exaltação excessiva de seu poder para solucionar os dilemas educacionais.

Aí, a formação contínua foi se assumindo como salvadora, para atingir metas perdidas, reforçada com sistemas de bolsa mensais individuais, valorizando cursos em Educação a Distância ou semipresenciais, intensificando as práticas no lócus da escola, na construção e reconstrução coletiva de Projetos Político-Pedagógicos. Os modelos formativos repetitivos não cumprem as promessas de articular teoria e prática pelo aprimoramento de conhecimentos didáticos, apesar de criar uma vasta rede de formadores e orientadores de estudo, no casamento das entidades públicas e privadas que atuam nesses programas formativos.

Para colmatar a meta do Plano Nacional de educação -PNE de 2001 não alcançada, de alfabetizar até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC²⁹ em 2012, substituindo o Pró-letramento, mais um compromisso formal assumido pelos entes federados com gama de ações e materiais centrado na formação alfabetizadores, seguindo o modelo do PARFOR.

Esse programa formativo realocou profissionais dos sistemas em torno dos direitos de aprendizagem dos estudantes, e teve sua gestão entre centralizar e descentralizar, tendo por fiel da balança a parceria com Universidades Federais que forneceram apoio técnico para os formadores realocados, direcionando o seu trabalho na difusão dos conteúdos pré-estabelecidos cujos resultados são visíveis na formalidade da Avaliação no Ciclo de Alfabetização – ANA, que a partir de 2013, é teste aplicado aos estudantes para oferecer resultados para ajustar o planejamento das escolas e do próprio programa. Com certo teor de replicação do todo igual, foram replicadas as contradições entre como os formadores são formados e como devem formar e, embora numa defesa discursiva da alfabetização como processo construído pelo sujeito, apresenta-se visão redutora e centrada na prática.

Carregando a “[...]ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos” (SOUZA, 2014, p. 12) com práticas de difusão de discursos sobre a importância de que sejam desenvolvidas práticas de

²⁹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ofertados pelo MEC, é um programa destinado a apoiar professores que atuam no ciclo de alfabetização a planejarem as aulas e a usarem materiais e referências curriculares e pedagógicas, mediante adesão dos entes federados.

In <https://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>

ensino eficazes que possibilitem o alcance de bons resultados nas avaliações, o PNAIC, como formação continuada de professores alfabetizadores, dada a dificuldade em alfabetizar.

A perspectiva utilitarista desses programas para os primeiros anos do Ensino Fundamental, desde seu surgimento nas décadas anteriores, se consolidou em decorrência dos baixos resultados dos estudantes. Para elevá-los, os cursos foram enterrados na pseudoformação, fazendo sobressair a prática, fomentando uma ação empírica com base no senso comum e perpetuando uma ação pedagógica que não atinge a todos (MELLO, 2000).

A responsabilização pelos resultados se projetou nos docentes alfabetizadores, conflitando com os documentos orientadores que destacam a responsabilidade de todos os intervenientes no programa, que, inclusive são contemplados com bolsas de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais e demonstrando uma tendência dos programas formativos assumirem forma de regulação e controle que imputam o fracasso do processo ensino-aprendizagem sempre à escola e ao docente. (COLACIOPPO, 2011).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado em 2013 e assumiu compromisso de valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em áreas rurais e urbanas. Firmado entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC, governos estaduais e distrital tem como uma de suas principais ações formar, em nível de aperfeiçoamento ou extensão numa perspectiva de educação inclusiva.

Nesta década, a Universidade Aberta do Brasil - UAB foi mantida como articuladora da oferta de novas vagas, investindo igualmente no aumento da cooperação internacional e em mestrados profissionalizantes nas áreas e componentes curriculares da Base Nacional Curricular - BNCC.

No compasso da década, a formação inicial e contínua dos docentes está sendo foco da edição de programas orientados do centro, mas parecem consenso de cooperação nos diversos níveis estatais, na sociedade e na escola, respondem às metas presas aos *standards* replicados pelos sistemas avaliativos, pelas carreiras baseadas em coleções de diplomas, ações formativas compulsórias, com soluções de tamanho único e prontas a serem usadas, impulsionadas pelos aspectos instrumentais que subordinaram o pensamento à ação imediata.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério - DCNs de 2015 propuseram superar a fragmentação das políticas públicas de formação docente e promover a sua organicidade na articulação com as instituições de educação superior e os sistemas escolares. Com locus formativo na universidade pública e privada, essas diretrizes passaram a exigir das instituições formadoras um projeto de formação

para as licenciaturas articulado à sua trajetória de pesquisa e um currículo a partir das demandas indicadas pelo MEC.

Esse projeto, como mais um documento formal, facilitou a demissão institucional das universidades, reproduzindo foco nos resultados anteriores para atestar sua capacidade de resposta formativa, sem garantir sua efetivação. Favoreceu, outrossim, a demissão estatal que aprovou cursos com base no ressoar de discursos e não assumiu a sua função de prover meios para a aproximação prometida entre quem forma, as universidades e quem absorve os docentes formados.

Definiram uma preparação teórica interdisciplinar abrangente, com foco em temáticas contemporâneas (socioambiental, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional e sociocultural) incluindo a ética e estética como elementos da educação, bem como aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e aprendizagem de Libras como fundamentais na formação docente. Todavia, a preparação prática expandiu espaço, privilegiando a prática docente socializada e a inserção dos cursos no contexto educacional regional, de forma a manter a cisão teoria e prática.

Em 2017, foi lançada nova Política Nacional de Formação de Professores, com alto investimento estatal para criar uma Base Nacional Docente que manteve o olhar das diretrizes de 2015 e criou programas como o Programa de Residência Pedagógica, implementado como modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo estágio supervisionado se realiza a partir do terceiro ano da licenciatura. Sob a argumentação da valorização do papel da docência e seu reconhecimento, permaneceu com uma concepção epistemológica da prática, com acompanhamento periódico e avaliação dos futuros docentes, em parceria com instituições formadoras e convênios com as escolas que os acolhem.

Essa política geral fundamentou o escopo docente na Educação Básica em competências que envolvem o ensinar a partir de conhecimentos historicamente construídos engajados na aprendizagem do aluno, gerando significação que colaborou para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva e preconizou um conjunto de ações previstas para a docência, repetido durante as décadas em estudo, como pesquisar, investigar, refletir, realizar, criar e adequar soluções tecnológicas em torno do conhecimento, prática e engajamento profissionais, agora pensados como critérios de avaliação para a permanência na docência.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ação da CAPES manteve o foco da formação superior para docentes, desde 2010. Substituído, em 2017, pelo Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica - PROFIC em Instituições de Educação Superior – IES com turmas especiais para

primeira e segunda licenciatura, Formação Pedagógica e Especializações em áreas de alfabetização e matemática.

No PROFIC as inscrições foram informatizadas e o sistema distribuiu as vagas a partir das opções dos docentes e os recursos financeiros serão repassados diretamente às instituições, visando aumentar a eficiência da gestão, com coordenação nacional para acompanhar as ações nos entes federados e instituições superiores, num retorno centralizador que pretende intervir na qualificação e desenvolvimento da docência, adequando-a à implementação da Base Curricular Nacional - BNCC.

De modo geral, os sistemas descentralizados e a escola, mantidos como responsáveis pela formação docente, ao lado dos próprios docentes, adotaram a aprendizagem ao longo da vida como esforço e mérito individuais para alcançar níveis da carreira baseados em proficiência.

Para contingenciar a eficiência escolar se caracterizou a escola como setor produtivo e concorrencial, se vinculou recursos ao rendimento e se reforçou a docência como protagonista dessa aprendizagem mínima, insumo dos currículos flexíveis, numa escola orientada para o desenvolvimento de capacidades básicas que satisfizeram a demanda por indivíduos adaptados à globalização do mercado, transformada em instrumento de competitividade, geração de renda e combate à pobreza, de modo a justificar a aplicação de recursos públicos, inclusive na iniciativa privada, nos vários programas, políticas e ações do Estado.

Na década em curso, caminhou-se pelo empobrecimento cultural da docência, cuja formação e trabalho se distanciaram da herança cultural, substituída pelo imediato que a política de ampliação da Educação Básica foi impondo. Na reprodução de propostas alheias ao ambiente escolar, enquadradas num padrão de resultados educacionais, se promoveu alienação crescente que vai “[...] substituir a experiência pela vivência, o inútil pelo funcional em busca de uma cultura que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (BENJAMIN, 1992, p. 146).

1.1.3 Um olhar sobre as quatro décadas

A ampliação da escolaridade no Brasil foi tardia, sua concretização, apesar de ter inserido na Educação Básica milhões de pessoas que, anteriormente não lhe tinham acesso, se intensificou a partir dos anos de 1980. É perceptível o aumento do acesso, mas ao longo das décadas se instituiu uma formação escolar distante dos objetivos previstos, com baixos níveis de aprendizagem dos estudantes, longe da normatividade da educação escolar como direito ao

pleno desenvolvimento, como preconizam aos planos institucionais, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, bem como o arcabouço legal subsequente e sem a eficiência, eficácia e efetividade prometidas pelas reformas gerenciais e pela democratização prometida nas tentativas de uma organização societal do Estado³⁰.

As formas de administração pública, nas quatro décadas, oscilaram entre modelos inconclusos que o Estado foi adotando. Na falta de distinção entre o patrimônio público e o privado, cresceu o espaço para o clientelismo no campo educativo, tanto entre os entes federados no lugar da difundida colaboração, quanto no prevalecer dos benefícios aos setores privados, com frágeis e artificiais mecanismos avaliativos.

A política de ampliação da Educação Básica representou, ao longo das quatro décadas: “[...] a materialidade da intervenção do Estado “(AZEVEDO, 2004, p. 5) na qual está em jogo estruturas de poder e conflitos do tecido social num processo dinâmico que movimenta o valor que se atribui à educação.

Na ambivalência de enunciados humanistas e os que valorizam a ampliação da escolaridade como promoção ideal de igualdade de oportunidades para todos, mesmo numa escola desigual, não equitativa e administrada pela indústria cultural, a instituição escolar no Brasil, ao longo das últimas quatro décadas, se ampliou, avançou o acesso e vinculou recursos (CURY, 2005).

Com políticas educacionais, aparentemente descentralizadas, o Estado se manteve no centro, gerador de ação burocrática e administrativa com procedimentos legais, viabilizados na administração como imiscuídos com a sociedade numa farsa na tomada de decisão entre forças em desequilíbrio e, na normatização dos programas educacionais, são, de novo, reforçadas as “[...] relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites” (AZEVEDO, 2001, p. 144).

Em torno da ampliação da Educação Básica, rondaram infinitos planos não realizáveis e não realizados, na construção de uma escola cada vez mais condicionada pela reprodução de controles sociais, vinculada a combater a pobreza num deslocamento para uma política de assistência e conformação dos pobres à sua própria condição, modelando o comportamento da

30 Como definições possíveis para os dois modelos de gestão pública se referência no artigo Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social de Ana Paula Paes de Paula na Revista de Administração de Empresas, n. 1, 2005: “Examinando essas críticas, notamos que a administração pública gerencial partilha do esquematismo gerencialista, que dificulta o tratamento da relação entre os aspectos técnicos e políticos da gestão. Por outro lado, a primazia das dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa da gestão coloca em jogo seu grau de inovação e de comprometimento com a participação cidadã. [...] A vertente societal, por sua vez, embora esteja circundada por experiências que vão além das recomendações gerencialistas, como o Orçamento Participativo, e de várias iniciativas de gestão pública que incorporam questões culturais e de inclusão social, ainda não conseguiu consolidar alternativas para a gestão dos sistemas de management [...] gestão social que tenta substituir a gestão tecnoburocrática por um gerenciamento mais participativo, no qual o processo decisório inclua os diferentes sujeitos sociais (Tenório, 1998). Essa gestão social é entendida como uma ação política deliberativa, na qual o indivíduo participa decidindo seu destino como pessoa, eleitor, trabalhador ou consumidor.” (p.45).

população num princípio de eficiência, meio bambo, que não cumpre os resultados preconizados, os mínimos curriculares, os resultados em avaliações padronizadas, o acesso como critério de financiamento.

Todos esses planos, programas e projetos implementados pelo Estado foram orientados pela lógica econômica, fizeram convergir interesses nem sempre claros, num esconde-esconde para convencer da neutralidade estatal. Entretanto, não deram resposta às suas próprias exigências, não efetivaram a recomposição das competências para a competitividade e a inovação, papel transposto para os agentes econômicos da iniciativa privada e num jogo perverso entre centralizar e descentralizar responsabilidades para os entes federados e para a própria escola, , desde da década de 1980, incorporaram, com mais ou menos intensidade o substrato econômico do processo de globalização e desprezam que o sentido da educação que “[...] não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior “(ADORNO, 2006, p. 140).

O contexto escolar ficou mais complexo, com a ampliação, absorveu públicos antes excluídos da escolaridade, aumentaram a heterogeneidade das turmas, as dificuldades de aprendizagem, a inclusão de estudantes com deficiências em escolas regulares, a distância da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes, entre outros. A docência também modificou sua composição, foram sendo recebidos na Educação Básica docentes com experiências sociais e escolares diferenciados, envoltos nos limites do conhecimento instrumental que a sua própria escolarização carregou, pseudoformados em torno de uma idealização simplificada da docência, do *status* e da melhoria da posição social de origem, projetando diferentes níveis de compromisso com a instituição escolar, a comunidade e os estudantes, dos quais pouco se diferenciam.

Transferida a fábrica para a escola, mas uma fábrica na qual a força de trabalho fabril já era difusa, dada a introdução de tecnologias mais avançadas que jogou os contingentes populacionais para os serviços, entre eles a própria docência. A escola transformada, também, em serviço, fez emergir sua cultura organizacional própria, permitiu transferir responsabilidade para todos os seus atores, reconhecendo que “[...]o poder não pertence a ninguém e não está em algum lugar, mas em toda a estrutura social...” (FARIA, 2004, p. 120) de modo a os imiscuir numa teia e, como qualquer outra organização, sujeitou cada indivíduo numa identificação dependente, fomentada pela promessa de aceitação no coletivo, numa rígida configuração de administrada, pensada em torno de um ideal mitológico de instituição salvadora dos males sociais, sem atingir os resultados preconizados, a escola deixou de cumprir sua função de base, ao mesmo tempo que não respondeu às novas que incorporou.

Com o acolhimento de públicos diversificados, a ampliação foi vivida como alargamento do papel social interventivo (COUTO, 1999) da Educação Básica que se tornou uma caixa administrada no jogo de interesses dos setores que o Estado representa e dos quais depende, enquanto o conteúdo escolar e o fazer pedagógico admitiram um padrão que limita o docente a mediador entre o estudante como matéria prima e o estudante socializado, produto esperado.

Entremeada nas reformas no ensino, acordos internacionais, criação de leis e implementações de programas educacionais, a Educação Básica se ampliou concomitante com o incremento da indústria cultural que [...] se firmou como matriz principal e articuladora de diversas formas objetivas de bens culturais [...]. (NAPOLITANO, 2002, p.124), que fortaleceu as formas de instrumentalização operadas pela sociedade administrada, na medida em que:

[...] Indústria cultural, não é nem cultura e nem indústria, isoladamente. Não é cultura, porque está subordinada à lógica de circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver mais com a circulação de mercadorias que com a sua produção. (PUCCI, 2003, p.16)

Ora, nessa simultaneidade histórica entre ampliar a Educação Básica e fomentar uma crescente adaptação de produtos culturais que circulam para substituir necessidades reais na complexidade da formação que requer, ao mesmo tempo, autonomia e submissão, aceitação do mundo e sua negação (LOPES, 2002), o pêndulo fortaleceu a escola administrada, difusora acrítica de produtos culturais de modo a contribuir para instrumentalizar o pensamento. No campo curricular, igualmente, manifestada a oscilação de modelos estatais, agravou-se a distância da finalidade do Estado em promover uma formação com apelo ao esclarecimento, colocando sua autoridade institucional acima da sociedade e do indivíduo, engendrando barbárie (ADORNO, 1995b) porque, na:

[...] tentativa de derramar as luzes da razão, se trilhou caminhos do instrumental e seus mitos, empobreceu a experiência estética escolar com estratégias didáticas padronizadas “[...] com renúncia do conteúdo da formação [...] por intermédio dos mecanismos de integração social” (GRUSCHKA, 2008, p. 178)

As políticas curriculares, “[...] legitimando os conhecimentos válidos e as formas de verificar sua aquisição, incluindo e excluindo saberes, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias” (RORIZ, 2010, p.37), quase nada diferentes ao longo das quatro décadas, fabricaram objetos dentro da engrenagem escolar, gerando e movimentando toda uma indústria

cultural criada em torno da escola, envolvendo textos, matrizes curriculares, normas e livros didáticos.

A padronização afogou o currículo nas ondas do paradigma avaliativo em detrimento do arcabouço de símbolos e do legado de valores e práticas, condutas e comportamentos que singularizam o humano. Cada vez mais pasteurizado, sob a alegação de valorização de um conhecimento culturalmente diverso, reproduziu a cultura de massa, aquela que o subtraiu na totalização crescente que assimilou a linguagem com foco na imagem, distante da escuta, numa hipertrofia do visual como única possibilidade de conhecer.

As experiências comunicáveis possíveis na escola ficaram mais pobres, “nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento do instrumental, sobrepondo-se ao homem”. (BENJAMIN, 1987, p. 115) a efervescência de informação substituível que desmonta a reelaboração do passado e o contato com a tradição como forma de fortalecer o indivíduo na minimização da barbárie pela compreensão histórica, internalizando uma “[...] substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação [numa] crescente atrofia da experiência” (BENJAMIN, 1987, p. 107).

Orientadas por uma burocratização, as atividades escolares passam a visar, sobretudo, uma avaliação sistemática do trabalho produtivo dos docentes que “[...] não se organizam como uma estrutura de conhecimento da realidade, mas, principalmente, como uma estrutura burocrática de controle direcionado para a dominação” (RESENDE, 2005, p.176). Entretanto, os fluxos de informações para o exercício do controle, de prazos, documentos são processos que o Estado não consegue garantir, fazendo com que a gestão dos sistemas de educação ceda à ineficiência que abomina.

Os docentes sucumbiram em incorporar o papel avaliador do Estado, e, muitas vezes, apontar o estudante como responsável pelo seu fracasso escolar e sancionam o comportamento fora do padrão (CAMPOS, 2008) na busca por métricas, metas e recompensas consentiram perder a originalidade didática, a escola assume a lógica do capitalismo tardio na qual: “Os indivíduos são despedidos da sua individualidade não por coerção externa, mas pela própria racionalidade sob qual vivem”. (MARCUSE, 1999, p. 82).

Ao longo das décadas, se prescreveu um perfil docente com base em competências, que, supostamente, superam um ensino assentado na transmissão de conhecimentos, ao lado de um aumento da exigência, inclusive legal, para o exercício profissional e de significados aos saberes escolares vinculados ao cotidiano dos estudantes, mas, em paralelo, exclui a formação cultural diferenciada. Nesse ponto, o processo de trabalho docente se embaraçou na

pseudoformação, com a subjetividade reprimida hostiliza a cultura escolar, inapto à experiência se submeteu ao poder da uniformização da sociedade danificada.

A ampliação da escolarização foi sendo um aspecto significativo para a perda de controle do processo do trabalho docente, com gradativa administração do ato pedagógico; o docente pseudoformado pseudoforma o estudante, peça do sistema educacional com valor de troca por apoio financeiro no âmbito do financiamento estatal, mesmo mantendo uma parte significativa da população com formação reduzida ao básico, cujos conhecimentos são incorporáveis ao trabalho flexível e heterônomo.

A docência foi, portanto, proletarizada num contrassenso que gera sobretrabalho, acúmulo de tarefas e, ao mesmo tempo, simplifica sua atividade, tendo em vista que “[...] o mais importante é o aprendizado do indivíduo por si mesmo, construído livremente e não recebido de fora. Para isso não é preciso ensinar, basta apenas que o professor facilite aos indivíduos construção do conhecimento” (CARVALHO, 2015).

Assim, nesse processo, a subjetividade docente foi estranhada pela “[...] difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo” (PUCCI; OLIVEIRA ; ZUIN; 1998, p 65). Os princípios de realidade, submissão e adaptação, formação regredida e imitação cominaram num trabalho docente indiferenciado e o próprio docente se transformou em consumidor compulsório de um esclarecimento mítico.

Os docentes submetidos às exigências emanadas da ampliação da Educação Básica, seduzidos por promessas não cumpridas de que seu trabalho seria facilitado, valorizado; que a seleção, organização e problematização dos conteúdos não são mais a sua atividade, expectaram um ente externo de controle sobre a sua ação e a dos estudantes, projetando uma elevada expectativa sobre os docentes que atuam na coordenação e na gestão, na “[...] divisão do trabalho cada vez mais racionalizada [...] produto do progresso da sociedade administrada, [que] retira a possibilidade do particular” (CROCHIK, 2011, p.117) e fizeram colidir resistência e exigência de submissão à uma autoridade externa, embora sem reconhecê-la completamente, um docente igual com diferentes atribuições.

O estudante se configurou como moeda que para o sistema fosse financiado, seu valor se expressou em controle de um mínimo aprendido, sem verificação do conhecimento e do pensamento que estar escolarizado pode significar, gerando desvalorização da própria ampliação. Assim como a promessa do prazer, vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural, não se realiza, na ampliação da Educação Básica, a promessa da formação é anunciada.

Ao longo das décadas, se volta para a prescrição de um perfil docente com base em competências, que, supostamente, superam um ensino assentado na transmissão de

conhecimentos, ao lado de um aumento da exigência, inclusive legal, para o exercício profissional e de significados aos saberes escolares vinculados ao cotidiano dos estudantes, mas, em paralelo, exclui a formação cultural diferenciada. Então, o processo de trabalho docente se embaraça na pseudoformação, com a subjetividade reprimida a hostiliza, inapto à experiência se submete ao poder da uniformização da sociedade danificada.

A docência é, portanto, proletarizada num contrassenso que gera sobretrabalho, acúmulo de tarefas e, ao mesmo tempo, a simplifica, tendo em vista que “[...] o mais importante é o aprendizado do indivíduo por si mesmo, construído livremente e não recebido de fora. Para isso não é preciso ensinar, basta apenas que o professor facilite aos indivíduos construção do conhecimento” (CARVALHO, 2015).

Apesar do prolongamento da formação inicial docente com a exigência do Ensino Superior, permaneceu fragmentada, mecanizada e com planificação do tipo econômica (MATOS, 2001), na lógica produtivista que tomou a pesquisa em educação, mercadoria da cadeia produtiva de produção aligeirada e fatiada de estudos descartáveis em unidades distribuídas em várias tecnologias (cursos, livros, revistas, apostilas, videoaulas) para legitimar conhecimentos e certificações, com base no *status* de proeminência de seus autores.

Essa formação docente foi sendo contornada pela regulação estatal voltada para o desenvolvimento das políticas educacionais para atingir índices de qualidade pré-determinados, colocando os docentes como aqueles que concretizam programas do Estado. Enredada, nesse período, a aversão à teoria se vai espelhando na “[...] contemporaneidade atrofiada e proscrita pela impaciência de transformar o mundo sem interpretá-lo” (ADORNO, 1995a, p. 211), traz a simplificação do trabalho escolar em narrativas pedagógicas redentoras que se encerram no fazer.

Na impossibilidade de formar a todos novamente, restou investir na formação continuada, com cursos à distância, teleconferências e programas que formatam a supremacia dos métodos de aprendizagem sobre a teoria, em meio à cooptação de intelectuais na “[...] monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais (MORAES, 2006, p. 158), estimulando a criação de um conjunto extenso de materiais formativos produzidos por acadêmicos de reconhecimento público que se estabelecem no mercado pela via do financiamento estatal.

A formação continuada de professores, pensada em torno da resposta dos estudantes aos testes se afasta do seu desígnio central: propiciar a democratização dos conhecimentos elaborados pelos seres humanos. Então:

A formação serve para ensinar ou mesmo ‘treinar’ os professores sobre o que eles devem ensinar e o teste para medir o que eles conseguiram ensinar. Caso as crianças

não atinjam os escores desejados ou estabelecidos, a culpa será sempre do professor (ou da criança), pois a eles foram oferecidos cursos de formação. (GONTIJO, 2013 p.277).

Os cursos e outros produtos direcionaram investimentos públicos e privados para a formação continuada, diversificando mercado como negócio lucrativo, “[...] verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar “(MOREIRA, 2002, p.19). Validados, mesmo que representem ressonância da desvalorização do erudito, de sobrevalorização das práticas em detrimento da teoria, numa “[...] estratégica da lógica própria de funcionamento de um sistema” (GRUSCHKA, 2008, p. 175) produtos e serviços de diversas naturezas formataram uma rede de fiéis consumidores.

As relações escolares entre os docentes levam a cunha dos valores competitivos, difundem perversidade e indiferença, alimentam hostilidade, afastam as pessoas, fragilizam laços no exercício dos sentidos humanos e deslocam responsabilidades (ADORNO, 1993, p. 30). Sob o auspício da racionalidade instrumental” [...] esclarecimento ainda mítico, os homens não alcançaram a maioria” (LASTÓRIA, 2001, p.06), a cultura organizacional escolar se assentou numa educação que transformou os discentes em matéria prima, os docentes em proletários, as escolas em fábricas e a garantia da ampliação da Educação Básica em produto padronizado que fizeram com que todos aderissem.

A docência se acomodou em carreiras dirigidas à coleção de diplomas, à realização de formação contínua sem exercício autocrítico, na qual experencia ambivalências entre a responsabilização artificial imposta e o compromisso ético, de modo a reforçar sua minoridade social acoplada às práticas básicas que apreende, porque superá-la seria reconhecer que ninguém fará a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho a não ser os próprios docentes (ROGGERO, 2016).

A escolaridade se tornou obrigatória, mas o Estado não concretizou suas próprias metas abstratas no rearranjo da lógica global que reivindica à escola ser mediadora do crescimento econômico e da redução da pobreza, com função de formação elementar para o trabalho e o consumo competitivos, mesmo assim, não foi capaz de obtemperar as contradições e as demandas da sociedade global na velocidade das mudanças e em coabitação com situações sociais não resolvidas, a promessa de acesso para todos não foi cumprida e a experiência educativa se tornou menos autêntica, obscurecendo a reprodução das desigualdades sociais, que permanecem vivas.

A ampliação da Educação Básica, desde a década de 1980, atingiu boa parte da população, cobrindo a demanda do Ensino Fundamental, sem garantir a plenitude de vagas na

creche, pré-escola e Ensino Médio. Todavia, houve manutenção de consideráveis índices de não ingresso, de evasão, de repetência escolar que refletiram a própria problemática educativa e a falta de políticas públicas que garantam a qualidade de vida do conjunto da população, cuja grande maioria está inserida no universo escolar, mas é excluída pelo insucesso e pela incapacidade da escola administrada de promover formação cultural.

Na política de ampliação da Educação Básica no Brasil nos últimos quarenta anos, permanece a ilusão de uma escola precária como transitória que se vai tornando definitiva. (SILVA; SILVA, 2013). A ampliação foi se dando, com amplos dados de matrícula, embora mantenha um paradoxal déficit educacional motivado pela não efetivação do funcionamento escolar, na ausência de aulas para turmas constituídas, instalações inadequadas e temporárias, irregularidade na realização das jornadas escolares, descontinuidade na oferta dos diferentes anos, etapas e níveis de ensino e por desfechos acadêmicos desfavoráveis, como a repetência, a distorção idade-série e a evasão escolar que teimam em existir confirmando que a ampliação do acesso é um falso índice de democratização, permite a “[...] todos [...] a abstração de que são iguais, ou melhor, diferentes que se igualam na coexistência social” (ZUIN, 2003, p.123).

Com idas e vindas entre modelos gerenciais, societais, patrimoniais, mais ou menos centralizados, a ampliação da Educação Básica se expandiu e se retraiu entre o acesso, a diminuição relativa do abandono e reprovação, mas sem garantir a continuidade nas etapas do ensino, superar o analfabetismo e o alfabetismo funcional e, especialmente, sem efetivar o conhecimento e pensamento numa racionalidade limitada, instrumental que manteve a dominação.

Entretanto, crivada de elementos contraditórios, essa escola não está absolutamente dominada, apresenta-se como espaço de batalhas, resistências, conflitos que carregam potenciais de recuperação da experiência, “[...] recusa em aceitar a mera absorção dos conhecimentos formais como se fosse a única etapa do processo formativo. “(ZUIN, 2003, p. 168) acenando que no movimento pendular entre o que a caracteriza como instituição autônoma e a cultura de massa que se impõe como conteúdo escolar, a escola poderá conseguir ser o principal peso no pêndulo e redimensionar a sua ação.

Na interpretação se assumiu a alusão ao passado de forma crítica para desnaturalizar o presente, visualizando-o de fora, estabelecendo distância temporal com o objeto para sua compreensão no “[...]desencobrimento do encoberto, a fim de que ele possa chegar a mostrar-se” (GADAMER, 2011, p. 104), na validação da consciência histórica como referência para a interpretação do conhecimento humano, que, marcado pela tradição e pela forma de estar no

mundo, comporta o passado como condição para a linguagem, a qual, num constante movimento de reinterpretação, constitui a realidade.

Igualmente, foi incorporada a história-efetual ³¹ dessa hermenêutica como um ver o presente como tempo que contém a tradição histórica que se reflete numa tensão entre familiaridade e estranheza com o passado “[...]próprio e estranho, ao qual se volta a consciência histórica, forma parte do horizonte móvel [...]da vida humana” (GADAMER 1998, p. 445) que lança questões relevantes para atingir respostas possíveis e lhe dá sentido no tecer a consciência histórica que questiona o tradicional, sem abandoná-lo:

[...]o que interessa ao conhecimento histórico não é saber como os homens, os povos, os Estados se desenvolvem em geral, mas, ao contrário, como este homem, este povo, este Estado veio a ser o que é; como todas as coisas puderam acontecer e encontrar-se aí. (GADAMER, 1998, p. 24).

Esse “[...] sentido [do] compreender somente se concretiza e se completa na interpretação” (GADAMER, 2005, p. 409) se em um pensamento histórico circular entre o todo e a parte, contrassenso entre o que afirma e o que nega, processo que volta as faces do passado e do presente uma para a outra ao pensar o primeiro como força propulsora do segundo na dinâmica temporal que os constitui como fruto humano.

³¹ A história efetual um conceito de Gadamer, aquela que existe como efeito do passado no presente, sendo que o agora contém em si o seu passado e o seu futuro.

CAPÍTULO 2 – A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

A opção metodológica adveio do objeto, fazendo-o encontrar-se consigo próprio e contra ele, numa determinação da compreensão histórica de sua inserção numa dinâmica complexa e multifatorial na qual o pensamento crítico se frutifica sem eliminar a função do sujeito.

Acionada pelas questões da pesquisa, essa escolha revelou sua dimensão ontológica, na qual a natureza do objeto o determina e determina o método, outra a epistemológica, o caminho para o desvelar o conhecimento no imbricar das escolhas de como interpretar o real, a própria metodologia (CRESWELL, 2003 *apud* DINIZ.; PETRINI; BARBOSA.;CHRISTOPOULOS; SANTOS, 2006).

Iluminado pela Teoria Crítica, o objeto, inseparável do sujeito, tampouco o considera neutro e passivo, mas explicita seus próprios interesses de conhecimento (VOIROL, 2012), assumiu a não-neutralidade “[...] se transformou em seu oposto ao, literalmente, refletir-se, quando a razão aplica a si mesma a razão, e, nessa autolimitação, emancipa-se do demônio da identidade” (ADORNO, 1995b, p. 50) nos limites da objetividade.

Tal estratégia crítica acolheu a contribuição hermenêutica singular de Gadamer, forma ímpar para o levantamento de uma gama de olhares de pesquisa cruzados e, posteriormente, combinados com o dizer dos entrevistados, cuja história profissional se cruza com a efetivação dessa política pública nos antagonismos que emergem do seu devir.

Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos docentes entre 34 e 70 anos de idade, que ingressaram nas quatro décadas, em um intervalo entre dez e quarenta anos na docência em várias funções, desde a sala de aula até a direção escolar. A escolha dos sujeitos se pautou pela diversidade de experiências ao longo das quatro décadas, visando recolher impressões do todo e das partes, ampliando os horizontes a cruzar.

Ao interpretar o objeto como fato social da educação contemporânea no Brasil, refletido historicamente na escola e na docência administrada, recorreu-se ao exercício de constelar conceitos, em torno dessa pseudoformação: o avanço e a regressão, a sociedade administrada, o conhecimento instrumental, de modo a deslindar a interpretação no esforço negativo para traduzir o conceitual em linguagem, rebatendo a forma na qual as coisas se mostram na sua aparência, desnudando sua interioridade (PUCCI, 2003) nos meandros das dimensões opostas que tencionam o objeto e revelam conflitos latentes no tecido social e escolar.

As ferramentas de pesquisa se colocaram no terreno do contraditório, na busca de possibilidades e não à redução ao âmbito do conceitual. Assim, os conceitos constelados

buscaram expressar o objeto sem o sobrepor no “[...] decifrar aquilo que ele porta em si, enquanto algo que veio a ser” (ADORNO, 2009, p. 141), que saltou dos “[...] cadeados de cofres fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação” (ADORNO, 2009, p. 142) portanto, em diferentes arranjos que iluminaram o que escapa aos conceitos isolados.

Desmitificado, dessa forma, o conceito como juízo autorreferido, antídoto contra qualquer totalidade e criando uma constelação conceitual que não se apresentou fixa, reuniu à volta do objeto uma lógica interpretativa múltipla, os conceitos dialogaram no jogo cuja regra é contemplá-lo:

As constelações só representam de fora aquilo que o conceito amputou no interior, o mais que ele quer ser tanto quanto ele não o pode ser. Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam potencialmente seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si. (ADORNO, 2009, p. 141).

Essa constelação iluminou o objeto em sua especificidade e permitiu conhecer o objeto como “[...] conhecimento do processo que ele acumula em si” (ADORNO, 2009, p. 142), fazendo encontrar o “[...] que é pensado subjetivamente e do que é reunido em objetividade em função da linguagem” (ADORNO, 2009, p. 143), a procura do não idêntico.

Longe da busca de um sentido pronto e único, foram interpretados indícios para tecer redes na decifração das décadas estudadas, fazendo brilhar a centelha hermenêutica (JUNGES; KOTZ, 2015) que fez despontar o ato compreensivo no movimento de projetar e reprojetar sentidos entre aproximações e distanciamentos, aplicado às realidades possíveis, porque interpretar não representa encontrar sentidos e significados no existente, mas fazer a realidade ser ouvida com crítica “[...] confronto da coisa com o seu próprio conceito” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 21) e se expanda em possibilidades, na convicção que nada será tratado como resposta certa ou fim de um caminho.

Assim, a interpretação do objeto da pesquisa que “[...] sempre se movimenta em um para além da subjetividade” (GADAMER, 2011, p. 111) na medida em que “[...] não há nada, mas nada mesmo, sob o sol que, por ser mediado pela inteligência humana e pelo pensamento humano, não seja ao mesmo tempo também mediado socialmente” (ADORNO, 2008, p. 72) porque:

A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a compreensão do pensamento, mesmo daquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a

hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência. (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 14).

Na rota para compreender a ampliação da Educação Básica no Brasil desde a década de 1980, objetivando diferenciar o que parece ser e o que é, na desconfiança do aparente, buscou-se carear potencialidades de mudança e bloqueios das relações sociais vigentes ao longo do período, abraçando a linguagem como ferramenta hermenêutica de compreensão do real.

Sob orientação da Teoria Crítica, não se tratou de estudar o passado pelo passado, mas a perspectiva de superá-lo; não se realizou o encadear casual dos fatos, mas se destacou possibilidades de ruptura na apreensão do presente para fazer coincidir a verdade histórica e sua crítica do presente, conforme defendeu Benjamin (GAGNEBIN, 1993).

Foi com uma orientação metodológica de natureza qualitativa, na qual a pesquisadora é participante não neutra no fenômeno que se interpretou o objeto numa circularidade e recursividade de conceitos constelados, na ambiguidade que caracteriza a escola contemporânea na qual está imersa porque “[...] o método já não é um instrumento para objetivar e definir algo, senão que é para participar das coisas de que nos ocupamos.” (GADAMER, 1998, p.34).

2.1 ENTREVISTAS: UMA FUSÃO DE SENTIDOS

Na confirmação da não-identidade entre teoria e prática que necessitam uma da outra e se oferecerem mútua resistência, entrelaçam-se (FRANCO, 2000) os conceitos constelados e o levantamento acadêmico foram confrontados com uma abordagem empírica realizada por meio de entrevistas abertas com sujeitos que vem atuando na escola sob a política em estudo.

O campo empírico, na busca da “[...] totalidade [que] não constitui uma categoria afirmativa, mas sim crítica” (ADORNO, 1995a, p. 217) e sem coisificá-lo, permitiu um movimento entre o objeto, a produção acadêmica realizada e a práxis social refletida por seus sujeitos para conduzir uma interpretação da a essência social da ampliação da Educação Básica como fonte de uma escola administrada.

De modo a evitar a “[...] capitulação do pensamento à realidade empírica, um pensamento que se limita a duplicar a realidade reificada em vez de dela separar-se para exercer a crítica do existente” (FREDERICO, 2008), as entrevistas se situaram ferramenta para levantar dados diante do objetivo de evidenciar elementos empíricos na compreensão da política em estudo, e suas implicações para a escola e para a docência

Porque o objeto “[...] torna-se algo somente enquanto determinado” (ADORNO, 1995b, p. 187) para manter sua primazia e alcançá-lo, tomou-se as percepções de oito docentes em atividade, sujeitos finitos, igualmente determinados pelas condições históricas em que viveram e se relacionaram com a política de ampliação da Educação Básica ao longo de suas carreiras.

Como a entrevista “[...] não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da realidade que vivenciam” (MINAYO, 1992, p. 28), a hipótese deu rumo para uma questão aberta que perscrutou o viver dos oito docentes em exercício no tempo que compõe o contexto social que efetivou a ampliação da Educação Básica, na qual atuam e atuaram ao longo de suas carreiras e em diversos papéis possíveis.

As entrevistas possibilitam colher impressões àqueles que estão, no cotidiano escolar, na interação com problemas e soluções (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) tomam decisões, enfim, que implicam e são implicados na política em estudo. Pensadas, inicialmente, como semiestruturadas, no processo da realização, já no primeiro encontro, se abriu mão do roteiro desenvolvido, na descoberta de que a intenção não é obter dados comparáveis, mas dialogar com a riqueza de informações mescladas no decurso da exposição dos posicionamentos docentes e, desse modo revelar “[...] as condições em que os homens vivem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.124).

Foram realizadas entrevistas abertas, sem roteiro estruturado, proposta como fala livre sobre a docência sobre a política de ampliação da Educação Básica, referindo décadas, ações e programas estatais que influenciaram o ser docente do sujeito na relação com a escola. Para alcançar pontos de vista diversos, se colocou o objeto de forma aberta, de modo a gerar a suspensão do caráter imediato das antecipações de sentido:

A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. O perguntado tem de pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade. (GADAMER, 1998, p. 535).

A pesquisadora, no contato com os docentes, foi tornada parte da pesquisa, possibilitando o escutar como recurso que eleva os sujeitos a intérpretes, de forma a, sem “[...] elevar o objeto ao trono ocupado pelo sujeito [que] significaria convertê-lo em ídolo” (ADORNO, 2009, p. 155).

No início de todas as entrevistas, foi esclarecido o tema da pesquisa, o seu objetivo o uso de gravador foi autorizado e garantido sigilo dos dados profissionais e do nome próprio. Após esclarecimentos iniciais, os docentes dissertaram livremente sobre como percebem a sua

própria formação e atuação docente e a ampliação da Educação Básica nas décadas nas quais atuaram com manutenção de um diálogo vivo, a partir do experimentado pelos docentes, as entrevistas foram realizadas na certeza de que não existe verdade absoluta “[...] uma vez que para a hermenêutica filosófica os preconceitos, o diálogo vivo, a experiência prática e a riqueza de sentido inscritos na linguagem e na história fazem parte de componentes essenciais à elaboração de um saber “(GADAMER, 2005, p. 121), um jogo de linguagem, de interpretações entre pesquisador e informantes, diante do real apresentado como aparência:

[...]fruto de uma construção individual realizada em relação constante com o meio. Entretanto, como enfatizaram Adorno e Horkheimer (1973), ele não pode ser entendido como algo estrito e somente imposto pela cultura, mas entendido como um fenômeno psicológico, em interface constante com o social. (PINHEIRO, 2011, p.220).

Efetivou-se uma comunicação horizontal entre pesquisador e pesquisado (SZYMANKI, 2002), compreendida como interação social, contato direto com a pessoa para se inteirar de suas percepções. Com ênfase na continuidade mediada por rupturas presentes na política educacional em estudo, entrevistar docentes que experimentaram uma, algumas ou todas as décadas estudadas permitiu captar o mundo habitado por cada universo. Esse diálogo estabeleceu com a pesquisa e seus sujeitos um “[...]possível o sentimento de estar com o outro no domínio da compreensão” (CRUZ, 2017, p. 50).

Num jogo circular, troca virtuosa que torna o sujeito consciente e capaz de compreender suas idiossincrasias e suas implicações no processo da compreensão e instauração de sentido, a pesquisa se abriu à alteridade de outrem, à verdade alheia (ROHDEN; KUSSLER, 2016), cada entrevista exigiu atenção para produzir uma gama de conteúdos que se embrinca na análise do objeto à luz da Teoria Crítica e do levantamento acadêmico realizado.

As entrevistas, “[...] muito mais do que meros relatos [porque] através delas podemos compreender com uma maior amplitude o contexto do fenômeno estudado, bem como (re)conhecer o mundo em que o entrevistado habita.”(SIDI; CONTE, 2017, p. 1949) foram escolhidas porque permitem um processo comunicativo que favorece uma compreensão que, para além do estar frente ao outro, carrega um sentimento de pertença ao objeto.

As expressões dos sujeitos, mesmo que envoltas em padrões que podem lhes danificar a individualidade porque retirada de particularidade na vida objetiva (SILVA, 2013) discorreram de forma autêntica, numa tensão permanente entre o pensamento abstrato e o real,

que expressa o objeto e o conceito simultaneamente, expõe dois lados do conceito para refletir e ir além (PUCCI, 2012).

Ao considerar que “[...] o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros [...] na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos” (ADORNO, 1992, p. 69) optou-se por unir teórico e empírico, na objetividade e subjetividade inscritas na existência histórica dos docentes entrevistados.

Por isso, desde as primeiras leituras das falas, iniciou-se um processo hermenêutico de identificação de recorrências, expressividade e importância para a compreensão do objeto, das quais emergiram discursos totalizantes do grupo que revelam contextos dos sistemas, das escolas e do tempo histórico presente no qual estão todos implicados.

Foi feita, inicialmente, a identificação do material empírico coletado, em seguida sua transcrição e leitura preliminar do material, foi possível possibilitar o confronto de ideias entre as diferentes representações dos sujeitos no retomar as questões norteadoras, os objetivos, os pressupostos e o referencial teórico do estudo, para visualizar núcleos de sentido, e, posteriormente, escolher fragmentos textuais relacionados a cada núcleo que patentearam o conteúdo latente dos discursos.

As entrevistas realizadas foram transcritas para promover o imergir da pesquisadora nos discursos que expressaram cenários de cada década, absorvem lembranças de como a instituição escolar se constituiu no processo de ampliação da Educação Básica, permitindo que os textos produzidos, na totalidade e nas partes, se encontrem com os conceitos constelados no arcabouço teórico, numa recuperação da narrativa na condição de esfera do discurso vivo (BENJAMIN, 1987) que amalgama o conhecimento histórico dos entrevistados.

As transcrições, compreendidas como documentos parciais, contendo versões possíveis do passado, olhares perspectivados e particulares do sujeito entrevistado, memórias, contribuíram para a reelaboração do passado que [...] só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo suas causas” (ADORNO, 1995b, p.49).

A interpretação da realidade daquilo que os docentes trouxeram nos seus discursos, incluiu a perspectiva da pesquisadora, num acordo de linguagem incapaz de exprimir toda a cobertura semântica do que foi escutado, porque, advindo do recinto das ideias, impõe camadas de sentido (BENJAMIN, 1994). Interpretado o contexto educacional revelado em cada e em

todos os textos transcritos se encontrou um elo objetivo para compor o todo e as partes, confrontado com os conceitos constelados.

Opondo-se à não contradição, o momento da interpretação discursiva foi construído sob a lógica da identidade ou da “[...] racionalidade do sempre igual” (ADORNO, 1995b, p. 203) se rejeitou a visão genérica e totalizante dos fatos, revertendo, na negação de ambas, a força do todo em cada determinação particular:

O pensamento sistêmico queria investir o sujeito de capacidade de controle e poder. Sua tática era conceber o sujeito como dotado deste poder. Isso não só foi feito nos termos da violência natural e social que continuou existindo do lado de fora do pensamento, mas, pior que isso, fechou os olhos do pensamento. (OLIVEIRA, 1995).

O conteúdo captado das falas carregou intenções do sujeito num círculo que o relaciona com o seu discurso (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2013) dando um sentido geral, expresso no todo discursado, relacionando-o, no encontro década a década à constelação conceitual, redundando numa visão do conjunto dos textos, na sua não-totalidade, na interpretação e a reinterpretação de seus horizontes, vislumbrados na historicidade não-linear.

Porque não se objetivava alcançar a identidade discursiva entre os entrevistados, mas olhar, nos discursos, a dualidade que o objeto carrega, cujo sentido só se dá na relação dos indivíduos que interpretam seu contexto histórico e social, integrando a tradição, empreendeu-se uma análise hermenêutica cujos princípios apreendem as contradições.

No encontro do ponto de partida, a interpretação feita pelos sujeitos, e o de chegada, a interpretação das interpretações (MINAYO, 1992), surgiram horizontes cruzados que levaram a apresentar segmentos discursivos, partes constituídas do todo que constituem, organizados em função da realização temporal das entrevistas.

O discursado foi tomado na constelação das percepções que recorrem à memória dos entrevistados “[...] que mudam continuamente, trabalhando e retrabalhando os dados da experiência em novas reformulações” (HAGUETTE, 2001, p. 93-94) e interpretados no quadro de referência da Teoria Crítica, de modo a revelar a lógica dos sujeitos, mapeando a tensão entre regularidades e dissonâncias no interior de cada texto porque:

Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como veem e ouvem é inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolveu [...] (HORKHEIMER, 1975, p. 133).

Como os dados empíricos captados não se explicam sozinhos, não estão congelados, a organização dos trechos destacados nos discursos foram descritos em temas sobre os efeitos trazidos pela ampliação da Educação Básica: a formação inicial e continuada e a situação

profissional atual; o exercício docente, os processos escolares de aprendizagem e avaliação; as relações contraditórias de exigência e não exigência; a descentralização administrativa e do financiamento, os públicos incorporados com a ampliação; a função da escola e as relações sociais no seu interior.

Na apropriação daquilo que aproxima a abordagem hermenêutica da Teoria Crítica se interpretou os textos privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos (SIDI; CONTE, 2017), abrangendo a trajetória histórica da política de ampliação da Educação Básica no Brasil desde os anos de 1980, imbrincada nas políticas educacionais que a circundaram, relacionada ao cotidiano escolar. Dessa forma se pretendeu a penetrar a aparência, de modo que a interpretação ultrapassasse o significado do existente, emergindo recortes como unidades de sentido.

Num mergulho nas contradições imanentes e nas possibilidades que nelas se desenvolvem, compreendendo-as em face da realidade socio histórica (AUGÉ, 1999) foi possível escolher informação contextual, fatos materiais da escola e da docência, sem separar o particular do universal, o indivíduo da sociedade, o sujeito do objeto, instâncias de referência mútua que reconhecem :

[...] a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos. (SIDI; CONTE, 2017, 1943).

Consciente de que nem a história é uma ponte direta para aquilo que realmente aconteceu nem a memória é, necessariamente, uma ficção imaginativa sem nenhuma relação com o real (NAPOLITANO, 2002), esta pesquisa, ao “[...] trazer à tona as questões imanentes que devem ser buscadas nas situações corriqueiras cuja aparência deve ser interpretada” (VILELA, 2013, p. 220) acessou situações educacionais objetivadas.

Tendo em vista que a tradição não morre inteiramente, revive como potencial de relação essencial com o passado, fator de pertencimento pela linguagem que interliga épocas (GADAMER, 1998), não se pretendeu uma síntese categórica na interpretação das entrevistas, chegar ao que o docente entrevistado tem em mente, mas ultrapassar as plurais camadas de sentido para adentrar o campo do intercâmbio entre tradição, objeto e sujeitos que interpretam ou têm o seu discurso interpretado.

Na fuga de um “cativeiro categorial” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.123) que pode inverter a determinação do objeto, instrumentar a pesquisa centrada na onipotência conceitual, apostou-se na fricção entre as contradições do material tratadas no movimento contínuo de ir e vir dos conceitos constelados, de modo que o pensamento seja impelido “a

partir de sua própria inevitável insuficiência” (ADORNO, 2009, p. 13) de modo a não satisfazer:

[...]apenas a avidez dos burocratas por enfiar tudo em suas categorias. A forma do sistema é adequada ao mundo que, segundo seu conteúdo, se subtrai à hegemonia do pensamento; unidade e concordância são, porém, ao mesmo tempo a projeção deformada de um estado pacificado, que não é mais antagônico, sobre as coordenadas do pensar dominante, repressivo (ADORNO, 2009, p. 29).

2.1.1 O dito e o interpretado

Ao admitir que o sujeito e objeto existem em situação de relação e que o conhecimento se refere ao “[...] pensar de determinados homens numa determinada época” (HORKHEIMER, 1975, p. 47) e à totalidade que “[...] não constitui uma categoria afirmativa, mas sim crítica” (SANTOS, ALLOUFA, NEPOMUCENO; 2010), a interpretação realizada combinou elementos teóricos conceituais com as perspectivas individuais.

Os seguimentos discursivos, retirados diretamente da transcrição, numa ordem de apresentação de acordo com a realização das entrevistas, em função da disponibilidade que cada entrevistado apresentou. A segmentação buscou desviar do simplificar o pensamento com cisões apriorísticas entre sujeito e objeto, entre teoria e práxis (ADORNO, 1995a) e a apresentação, não necessariamente na ordem em que foram ditos.

A primeira docente entrevistada, com 44 anos, começou em 1998, inicialmente na rede particular e, em 2002 numa rede municipal. A sua opção profissional confirmou que, até no final da década de 1990, havia uma expectativa familiar de empregabilidade ao ingressar no curso de magistério, sendo essa uma opção alternativa de profissionalização rápida, perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social” (GATTI, 2009, p.148):

Eu fiz magistério porque a minha mãe não queria que eu fizesse um colegial normal, então eu optei em fazer magistério porque a minha mãe queria que as filhas tivessem uma profissão ao final do hoje Ensino Médio, mas antigamente colegial. E no magistério eu acho que fui encontrando uma linha que me agradava.

A sua percepção do curso do magistério é focada no aspecto prático daquele curso, que ela realizou no início dos anos de 1990, momento no qual a escola para todos começava a se consolidar, mas também o percebe limitado e essa base prática, apontando que algumas disciplinas não deram uma formação suficiente em determinados temas:

A minha base profissional como professora eu adquirir no magistério porque a escola onde estudei era muito fundamentada para a didática em sala de aula, os professores

eram bastante preocupados com isso, tanto que todos os estágios eram supervisionados e ao final de cada série de estagio supervisionado, nós tínhamos uma aula regente que a nossa professora ia assistir a aula e eu acho que o magistério me deu a base para a sala de aula, foi o que o magistério contribuiu para mim.

Quando eu ingressei na rede pública não era exigido o superior nesse período, só magistério era suficiente. Quando esse período se concluiu os professores que quiseram, teve alguns que insistiram em não fazer a graduação, era optativa e aí.

Tem profissionais aqui [na escola da prefeitura] que fizeram o magistério e se diferenciam daqueles que tem pedagogia, no sentido prático, eles conseguem alfabetizar, aprenderam a alfabetizar.

[...]o magistério dava uma base didática [...]o curso de pedagogia não dá. [...]aquele que ingressou com apenas pedagogia, que fez médio normal, sem magistério, muitas faculdades são deficientes na preparação, entregam profissionais muito crus

[...], mas o que eu achei, comparando com outras pessoas que trabalhavam comigo é que o que faltou no magistério era a questão estrutural de legislação, nós tínhamos essa matéria, mas não foi assim aprofundada e como em vivi a mudança da LDBEN, foi bem na época, eu fui aprofundando na faculdade.

Afirmou a política de ampliação como avanço, questionando a forma que esse acesso à escolarização foi ganhando, especialmente a partir do marco da progressão continuada, à qual atribuiu a finalidade de abertura de vagas, remédio torto para superar a retenção, ação paliativa para incluir a todos na escola, envolta nas saídas existentes, cumprindo a sua função de política educacional, segundo a entrevistada:

Temos um problema e as políticas entram para tentar solucionar ou abraçar esses problemas; eu enxergo que a ampliação do jeito que foi feita, no Brasil era a alternativa, dificilmente poderia ter sido feita de outra forma [...] mesmo com todas as perdas que aconteceram era a possibilidade que havia de tanta criança fora da escola, de tanta evasão escolar.

Fez uma atribuição à política de ampliação de gerar diminuição a exigência nos processos avaliativos, as provas externas fixadas como aquelas que exigem dos docentes, enquanto a avaliação interna como acompanhamento mínimo ao estudante, ambas num patamar interligado pela progressão continuada, de modo a naturalizar a baixa cobrança de conhecimento. Para a entrevistada, a progressão continuada apareceu como simplificação do requisitado pela escola, especialmente para os estudantes:

[...]porque a gente sabe que para que outras crianças ingressem na escola, quem está estudando precisa avançar, evoluir, a gente não pode garantir que esse avanço tenha algum impacto na aprendizagem, mas que eles passam pela escola eles passam, durante o tempo que ele fica na escola nem sempre aprende, isso ficou degradado, passa pela vida escolar, e para que isso fosse possível, numa situação que não era

para todos, para que se tornasse para todos, fizeram essas mudanças, eram necessárias.³²

Essa progressão continuada para o estudante, na sua opinião, representou isenção de responsabilização pelo seu próprio desempenho, estimulando sua menoridade social e promoveu exclusão pela própria política de ampliação da Educação Básica que, para criar vagas, nada exige, e, ao mesmo promovem a abertura de novas vagas, resposta à necessidade de ampliação.

Também gerou um efeito sobre a docência e, ao longo das décadas seguintes, criou um quadro docente diferenciado dos padrões de sua própria formação inicial, realizada quando a escola ainda não era para todos.

Demonstrou sentir que as cobranças que lhe foram feitas pela escola como estudante foram maiores em relação àquelas que a escola passou a fazer desde a LDBEN (BRASIL, 1996), legislação que valorizou como marco de consolidação da Educação Básica para todos e da política de ampliação:

[...]então quando eu passei de estudante para docente, já era a educação para todos.³³

A primeira docente entrevistada destacou, na década em curso, perceber uma maior participação dos docentes que estão em sala de aula, especialmente, na autonomia de escolher como avaliar e como registrar suas práticas, mas destacou que o trabalho docente foi se acomodando às necessidades de sobrevivência, com baixo comprometimento ético, numa adaptação ao trabalho, independentemente dos seus resultados e com impacto negativo sobre os estudantes.

Ao estabelecer relação entre a escolha profissional, a formação e o compromisso idealizaram um docente cuja experiência seja verdadeira, que resista à formação empobrecida, ao deslocamento da docência para um campo que a iguala a qualquer profissão, assumida como resposta ao mercado de trabalho que se ampliou:

[...]na minha opinião o mais importante é o comprometimento, por mais que tenha uma formação aquém do esperado, se for pessoa comprometida vai atrás de outras formações, de outros estudos para agregar à formação.

[alguns docentes] não têm muita noção do que faz que está dentro da sala de aula porque a pedagogia era a faculdade que ele podia pagar

³² A progressão continuada apareceu na primeira entrevista como o principal elemento da simplificação da escola, associada à criação de vagas para garantir a ampliação da Educação Básica.

³³ A entrevistada ingressou em 1998, momento em que a LDBEN/1996, marco da Educação para todos, começava a ser implementada. O segmento denota o valor que atribui a esse marco, fazendo-a perceber que quando estudante a educação não atingia toda a população.

[...]a pessoa vai lá, faz um curso mais barato, recompensa que espera da formação profissional é algo financeiro

[...]trabalha no concurso que conseguiu passar ou ele trabalha numa coisa que ele não gosta, mas foi a faculdade que ele conseguiu passar, ele precisa daquele dinheiro para custear as contas dele.

[...]fica um ano com uma turma, se é um professor pouco comprometido, que não tem o entendimento de como o processo educacional acontece, como o ensino, aprendizagem acontecem é um ano que a criança vai ter de deficiência na sua aprendizagem, não vai ter como retornar um ano porque o professor não deu conta da aprendizagem dele, lá na frente é que a gente enxerga, no final do ciclo com tantas deficiências, porque a gente tem uma ideia do que no final do ciclo a criança deve apresentar, ter de conteúdo assimilado, se ele pegou, dentro daquele ciclo esse professor ...

Observou que desde a década de 2000, a formação moral dos docentes tem decaído e atribui isso à elevação do eco de direitos na sociedade, que, na opinião da entrevistada, altera as relações de trabalho, dando como exemplo, a rigidez do horário de trabalho pelos docentes que resistem a qualquer cessão de tempo voluntário para projetos escolares e criticam os que cedem.

Relatou que, na sua atuação profissional inicial, em escola particular, discutia os parâmetros curriculares com apoio do coordenador e que, quando assumiu na rede municipal, onde atua, não encontrou esse estudo contínuo de referenciais, de forma a remontar o tabu de falta de autoridade intelectual do docente, especialmente em sala de aula:

Em 2002, entrei no público eu sentia que discutia menos os parâmetros, as escolas que eu trabalhei não tinham coordenador. Era uma época que tinha o diretor, alguém que trabalhava na secretaria, não tinha vice-diretor, nem coordenador, então a hora-atividade era para preparar as atividades, se tinha um comunicado a gente respondia, formação mesmo não havia [...] alguma formação em 2004 e as escolas passaram a ter coordenadores para organizar esse trabalho, porque era meio solto, né?

Dessa forma, subordinou a discussão curricular ao advento da criação de funções de suporte técnico na escola, colocando o docente em sala de aula como detentor de um saber sem autoridade, aquele que não discute o currículo sem ter uma coordenação e uma formação específica para isso, enfim, na dependência de uma autoridade externa de gestão, que arrisca maior desqualificação técnica e perda do sentido ético do trabalho docente que demonstrou expectar como ideal.

No momento, está atuando na vice direção. Associou a expansão de profissionais como divisão de trabalho naturalizada, com conhecimentos específicos para cada elemento da docência, destacando o aspecto pedagógico como da coordenação, cabendo à gestão um envolvimento maior com prestação de contas de verbas, demandas administrativas:

[...]fui ter essa noção de como acontece a distribuição e o emprego do dinheiro público quando eu passei a fazer parte da gestão, quando eu estava na sala de aula eu não tinha noção disso, de como eram feitas as divisões.

Se você tem uma escola com equipe gestora correspondente ao número de alunos que atende, ela pode dar conta dessa demanda também, prevista como direito do professor fazer a formação em serviço, quando a escola atende a todos os requisitos consegue dar conta disso, mas quando tem uma lacuna, a primeira coisa que ela acaba abandonando é a formação, porque tem que dar conta das outras demandas, que são tão importantes quanto, mas algumas têm prazo, para entrega e tudo mais.

Essa perspectiva se desdobrou no forte sentido formativo que a docente atribuiu ao horário de trabalho na escola, visto como associado à formação contínua, direcionamento do trabalho pedagógico, especialmente pela ação do coordenador, nessa assunção de autoridade, uma autoridade técnica presa ao “ fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro” (ADORNO , 1995, p. 176) como governo da ação docente na escola:

Nós tínhamos formação, mas era fora do horário de trabalho, a gente escolhia o curso e tinha um certificado de 30 ou 40 horas, dependendo do curso que cada um escolheu. Mas formação em trabalho mesmo foi uns três ou quatro anos que eu já tinha entrado.

[...]a gente [docentes, especialmente os em sala de aula] começou a enxergar o espaço de trabalho como formativo, visualizado como formação, tínhamos os momentos de hora atividade, onde eram trazidos, estudos, filósofos, textos, assuntos, vídeos, e os professores.

Na década atual [...]em algumas escolas, em algumas não, eu falo pelas escolas que eu já trabalhei [...] definem um dia da semana somente para a formação, em algumas escolas não, acho que isso depende da escola, do tamanho da escola, quantos alunos atende, se tem a equipe gestora completa, quando isso é possível.

Ao mesmo tempo fez uma associação do impacto do investimento das verbas públicas, bem como, associou a política de ampliação da Educação Básica, principalmente na década de 2000 à descentralização que, entretanto, não foi suficiente para efetivar a escola para todos:

Eu acho que a questão do investimento público na educação. Não tenho a dimensão do quanto foi investido em dinheiro federal, o montante que não era investido antes, mas mudou o olhar com relação à escola, mais no meio da década de 2000.

Penso que quando melhorou o olhar da prefeitura, do ministério para com as escolas, conseguiram melhorar, organizar melhor, eu até brincava que quando eu ingressei na rede pública parecia uma escola de brincadeira, a gente estava lá, era um compromisso ético, não tinha ninguém para olhar para você e dizer o seu trabalho, agora há esse apoio, a gente tem parâmetros a ser seguidos e o professor ganha para isso.

Se não fosse assim (a efetivação da oferta educativa diretamente pelo município) talvez nós não teríamos tantas portas abertas para os alunos.

Pode ser um facilitador, mas ainda tem muitas deficiências, falta muito para essa autonomia do município, aconteça de uma forma que chegue a todos, principalmente os alunos, porque pode haver autonomia na questão municipal, dos professores, da gestão, e até onde essa autonomia chega no aluno em forma de aprendizagem, né?

A entrevista do segundo docente que atua, no momento, na direção escolar em um município paulista e como professor nos anos finais do Ensino Fundamental no sistema do Estado de São Paulo, aos 58 anos de idade, apontou uma trajetória significativa na educação desde 1992, tendo sido também coordenador pedagógico na rede estadual.

A sua formação inicial foi marcada por uma escolha consciente e demonstrou identificar-se com a docência, embora perceba uma defasagem metodológica na sua licenciatura, cujos resultados não foram acompanhados; na formação contínua destacou uma identificação pessoal:

Na verdade, quando escolhi eu tinha duas opções eu tinha duas opções direito e história na época, mas eu tinha amigos que me visualizavam como professor de história e me identifiquei muito. Então, fiz Licenciatura em História.

Era uma visão muito ideológica [no Curso de História], não ensinava a dar aula, a trabalhar na docência. Eu acho que a parte de metodologia poderia ter contribuído mais. Problema até hoje, tanto é que nunca foram lá ver se contribuía com a alguma coisa e olha que estou no fim da carreira. [...]e como formação complementar fiz pós-graduação em metodologia do Ensino Médio e Licenciatura em Pedagogia, mas o meu desenvolvimento foi mais com leituras.

A formação continuada utilizava mais textos com um conteúdo legal, embora o principal fosse o processo de discussão. Isso influenciava bastante à docência. Algumas formações traziam grandes profissionais, como o curso que a rede estadual promoveu sobre povos indígenas que eu fiz e que me ensinaram na prática como trabalhar a questão, que continuo utilizando, nas formas de trabalhar.

[...]agora a secretaria estadual não oferece muita coisa Na década atual as formações específicas de órgãos estaduais, passaram a ser mais formações online, perdendo um pouco a sua atuação da década anterior.

O entrevistado deu pistas de ter incorporado a ideia de formação contínua como obrigação estatal, numa miragem de certa desresponsabilização do docente e a torna uma aparente necessidade de aquisição obrigatória de mais e novas habilidades pelo sistema educacional e, por isso, sua oferta com qualidade deveria ser mantida.

Simultaneamente, apresentou indicadores para políticas de formação contínua, como a retomada de cursos por especialistas, com base em textos com conteúdo significativo de forma presencial.

A percepção inicial na docência, para o entrevistado, pareceu ser de uma frustração com um trabalho colaborativo esperado no ambiente escolar, frente ao encontro de um espaço competitivo com o qual se deparou, associado a um modelo didático que vinha se impondo na década de 1990, que para o entrevistado, significou intensificação do trabalho e aumento da competitividade e adaptação e *status* discursivo:

Quando assumi percebia assim, que eu estava sozinho, teria que fazer meu trabalho sem ajuda de um grupo, porque era tudo muito individualizado.

No construtivismo, que daí piorou ainda, porque a gente tinha que falar uma linguagem que não conhecia, tinha que falar porque não tinha, você falava que era construtivista sem saber, para não ser chamado de tradicional, professor desatualizado, assim por diante. [...] se manteve uma linguagem que você não compreendia, mas era status, chegava na sala dos professores e, você [que não usava a linguagem construtivista] era o tradicional.

O docente alegou que o horário de trabalho coletivo foi um avanço na construção de relações de colaboração, embora de forma insuficiente. Por outro lado, declarou esse tempo como o de acompanhamento sistemático, revelando sobre o tema um cariz semelhante à entrevista anterior, como necessidade de um controle externo do trabalho docente, a subjugação à autoridade externa:

Eu percebo que houve um marco, a questão da hora-atividade que a gente antes não tinha, não tinha acompanhamento sistemático, melhorou um pouco, mas não foi suficiente para entender o construtivismo.³⁴

De outra perspectiva ainda, observou, ao longo de sua trajetória, que a coordenação, ao mesmo tempo que é projetada pelos docentes como necessidade de controle, também oferece resistência que, segundo o seu olhar, diminuiu ao longo das décadas:

A coordenação é difícil, existe um problema de resistência presença do coordenador, noto na escola municipal também; a coordenadora, ainda essa semana estava propondo um planejamento semanal, mas teve resistência, eu visualizei essa resistência, que sempre existiu, desde quando eu fui coordenador percebi.

[na década de 1990] Era pior ainda, era maior ideológico de esquerda, não aceitava fiscalização, entrava a questão de que estávamos saindo do governo militar, viam como fiscalização.

Comentando os registros escolares, estabelece como marco da compreensão do sistema e dos limites apresentados a entrada na gestão, por exemplo na avaliação dos estudantes:

Eu, enquanto docente na sala de aula não tinha visão tão ampliada do quanto os registros dos educandos são negligenciados, hoje, como gestor, percebo a necessidade de se fazer um trabalho em relação aos registros; os [registros] de avaliação às vezes são muito resumidos, deveriam ser mais ampliados, deveriam conter especificidades sobre aluno, informação sobre o aluno que a gente negligencia, visão mais formal do que o aluno, registro avaliativos, pecam nesse sentido, registro mais humano do que aprendeu e não aprendeu, educação mais humana, registro mais humano.

O seu texto deixou claro que o docente entrevistado vem observando que os novos públicos que adentraram a escola com a ampliação, submetidos, igualmente, a mudanças sociais

³⁴ É interessante observar o quanto o docente entrevistado valoriza a hora-atividade e também a aponta insuficiente, até para replicação das propostas estatais.

mais amplas, nas décadas que tem atuado, foram trazendo para as unidades escolares uma complexidade que distancia, ainda mais professores e estudantes:

Em relação à década de 1990 era diferente a estrutura familiar, as famílias são mais distantes dos alunos, causa na escola resultado negativo, de disciplina, de carência por parte dos alunos, afetiva, econômica também. Houve a mudança de perfil das famílias, a escola virou depósito, participação [...] perderam a identidade com a escola.

Eu acredito que mudou o perfil do aluno também, perfil do aluno, hoje tem a questão da dificuldade de lidar com grande parte deles, as drogas e outros, fez com que o professor, até para se proteger perdesse essa relação.

Reporta, também, para a redução dos valores humanos no espaço escolar, aproximando-se do significado da transformação de todo valor em troca, num desinteresse das pessoas umas pelas outras, cujas relações são regidas com base na indiferença (ADORNO, HORKHEIMER, 1985), enquanto na década de 1990 eram calcadas na convivência, nas relações de vizinhança:

As experiências mais positivas quando entrei, apesar das dificuldades, alunos eram diferentes, tanto é que muitos deles são meus amigos hoje. A gente viajava junto, por conta, um sítio, às vezes as atividades que as escolas promoviam para a convivência com os alunos que foram se perdendo ao longo do tempo.

O seu discurso apontou que, para ele, a descentralização e a municipalização desencadearam, na sua opinião, confusão nas regras de funcionamento dos sistemas, como cada município constrói o seu sistema com regras próprias, ao seu modo.

Destacou a aparência de um acesso democrático ao lado de um contexto escolar que se deteriora, especialmente nas condições de trabalho docente³⁵:

A gente tem deficiência formação dos profissionais, quantidade de crianças na sala de aula, como aspecto geral, também, acaba prejudicando o trabalho do profissional que já tem pouca formação.

Essa massificação se deu pela necessidade do atendimento das famílias na atual estrutura, as demandas dessa população que precisa da escola para o próprio sustento.

[seria preciso] cuidado com o número de alunos por sala; ia custar mais, mas a administração pública tem mesmo que gastar com a educação. Sem dúvida, o número de alunos é um dos grandes problemas dessa ampliação.³⁶

Com uma fala carregada de uma crítica política geral, destaca a presença da alienação na escola, pelo uso consumista da tecnologia pelos estudantes, a ausência da participação social dos docentes aliado à mídia que simplifica a realidade e garantir o consumo imparável de mercadorias e presença permanente do capital internacional:

³⁵ Na discussão da massificação o docente entrevistado ressaltou a perda do convívio entre docentes e estudantes e o foco na formação para a cidadania presente no seu ingresso no início dos anos de 1990.

³⁶ O entrevistado demonstra que observa a ampliação da Educação Básica como processo de massificação sem corresponder a efetivação de condições que garantam a qualidade do trabalho escolar.

Sinto, a influência das políticas internacionais na área cultural, na alienação das pessoas, nos próprios conflitos internos do país, instabilidade política, a questão entrada de produtos no país, capital internacional presente em tudo que você vai fazer, domínio da economia.

Sinto diferença na formação cultural geral, a gente percebe que o professor não tem visão de mundo muito ampliada, restrito às coisas trazidas pela mídia, não passam filtro das informações que recebem, a maior parte deles.

Eu não quero falar alienação, mas esses filtros que antes tínhamos ... a nossa participação política na sociedade; a minha vivência é de participação, no sindicato, política e assim por diante.

Há a influência no educando em relação às redes sociais, aparelhos celulares, tecnologia que vem com o objetivo de trabalhar a mente do educador e do educando, no sentido do consumo, entra a questão da alienação, da confusão de informações para educandos e docentes, que no geral são impactantes no trabalho docente.

O entrevistado levantou como problemática o excesso de documentos de orientação estatal, que, mantendo um cerne discursivo, moldam uma insistência repetitiva na tentativa de responder à expectativa social de democratização escolar presente desde a década de 1980, fragilizando a autonomia da escola e da docência, num jogo entre compor ou não um suposto coletivo escolar e vocacionar o trabalho docente para exigências e cobranças que a Educação Básica em ampliação acumulou ao longo das décadas, modificando o significado social da instituição escolar, a docência resultou sobrecarregada e submetida a metas externas:

Eu tenho a visão que as exigências são maiores na década atual, cobrança de resultados que são questionáveis, porque quem avalia esses resultados avalia numa perspectiva que não é a nossa, não é a dos professores, é a deles [do Estado] é de uma formação para o mundo do trabalho, cobram além do que você oferece, cobram além do que oferecem, não visualizam.

No mesmo plano, destacou uma pseudovalorização docente, na sua visão, desde a década de 1990, quando ingressou, representou uma fachada, não aconteceu de fato no decorrer das décadas, o que vocacionou o exercício da docência para o sobreviver, de forma a implicar na qualidade do trabalho e da vida, exemplificou a necessidade de trabalhar em mais de um lugar, o que afasta da formação cultural e fixa o resultado financeiro do trabalho à sobrevivência, eventualmente ao *status* e não à formação cultural.

Afirmou a intensificação do trabalho docente aumenta, ainda mais, quando a escola acaba sendo difusora de políticas para além do seu escopo, responsabilizada por resolver os problemas escolares que a penetram em função dos sociais como, por exemplo, a má distribuição da renda (CURY, 2005), manter parcerias com outros setores públicos, sem conseguir efetivá-las, absorver temas que circundam problemáticas sociais ou obter resultados limitados a conteúdos instrumentais:

Existe muita cobrança de um papel que a escola não deveria ter, porque tudo tem que ser a escola, por exemplo, se fala muito em parcerias, parcerias com a saúde, a escola tem que promover uma série de coisas, ceder espaço, às vezes até a ajuda de profissionais para que a população seja atendida.

[...] a obrigatoriedade da frequência dos alunos, deveria ser mais responsabilidade da família, a escola tem que cuidar também da frequência do aluno, de uma forma que fica difícil cuidar, o parceiro para isso, para ajudar a cuidar dessa frequência é o Conselho Tutelar, mas o Conselho Tutelar ele não exerce o seu papel.

Eu percebo assim, tudo que acontece de negativo na sociedade querem empurrar para a escola tenta consertar, exemplo disso é quando teve um estupro coletivo no Rio de Janeiro, quando perguntaram a um deputado o deputado falou que tinha que colocar um projeto na escola, para que a escola discutisse determinadas questões, quer dizer, tudo que acontece negativo tem que pôr para a escola discutir, não é bem assim, os professores não dão conta disso tudo não.

A terceira docente atua desde os finais da década de 1990, licenciada em artes plásticas e em pedagogia, com pós-graduação *lato-sensu* em artes, se aproximou da docência quando apoiou o pai na suplência, e, posteriormente atuou Movimento de Alfabetização - MOVA como voluntária. Apontou que, desde os anos de 1980, percebe uma decadência da aprendizagem:

Olhando para a faculdade a gente já via colegas de sala com defasagem de aprendizagem, eu falo em todos os aspectos (produções, interpretações, trabalhos acadêmicos, pesquisas) você via que colegas de trabalho que não estavam preparados para a formação superior, tinham grande dificuldades, estou pensando numa geração que se formou no final dos anos de 1980.³⁷

Essa docente entrevistada, com 40 anos, apontou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) foi propulsora de uma ampliação, hoje regredindo numa descontinuidade das políticas públicas e, embora destaque que o município consegue uma maior eficácia, percebe perdas na década em curso. Afirmou, no seu discurso, que a ampliação da Educação Básica trouxe os desafios na absorção de novos públicos para a garantia do acesso de todos, indicando preocupação com a necessidade de um olhar mais atento para a realidade do entorno escolar, assumindo para a escolarização um papel de ampliação da visão do mundo pelo estudante:

Na periferia, as realidades são chocantes, eu percebo que nós não estamos preparados para lidar com isso, ao mesmo tempo que, de certa forma, a gente precisa receber todo esse público.

As demandas sociais interferem na escola, porque o reflexo da vida que as crianças têm lá fora, então que tipo de público estamos atendendo?

Se eu estou falando de uma comunidade com extrema carência, se a gente sabe que estamos trabalhando numa região de violência muito grande, a escola precisa ter esse olhar, precisa entender que ali tem esse fator.

³⁷ A entrevistada reporta à década de 1980 na condição de estudante.

Depois que eu me formei e fui para a escola eu tomei um susto, porque do período que eu terminei o ensino médio, porque as condições dos alunos eram muito precárias, muito piores do que na época que eu estudei.

Por exemplo, nós temos alunos que na sala de aula são extremamente agressivos, muitas vezes você não sabe por que, a gente não olha, a violência é comum, o pai espanca a mãe...

[...]isso precisa ser trabalhado na escola, nós dentro dos nossos projetos e conteúdos precisamos enfatizar coisas, trazer projetos para a escola que vão mostrar a esses alunos que a vida é muito, que estamos além da realidade que vivemos lá fora, nós podemos mudar a realidade. Na década em curso isso é cada vez mais evidente.

Nesse sentido, demonstrou acreditar que cabe à instituição escolar conhecer os cenários sociais para lidar com eles, saber como se configuram essas novas problemáticas contemporâneas que foram compondo a escola no processo de ampliação, antes menos presentes no espaço escolar:

Não temos preparação para lidar com o público que frequenta a escola, as várias comunidades, com situações precárias, com necessidades diferentes.

Nós temos que atender, por exemplo, alunos de liberdade assistida, essas crianças que a gente sabe que, de alguma forma é banida da sociedade de alguma maneira, que sofre e tem agravantes, temos que garantir a permanência na escola, os professores não podem saber, o sistema nos impede de saber que essa criança é lá, a gestão não pode falar por causa do ECA

[...]então, a gente que tem que conhecer os nossos alunos, de certa forma não tem o conhecimento, mas para que a gente insira essa criança, precisa conhecer essa família, como ele vive para conseguir atingir esse público e daí a gente não esse conhecimento. O ano passado nós perdemos dois alunos, às vezes eu chamava, tentava inserir esse aluno, um mês depois foi assassinado, nós não sabíamos a realidade desse aluno. Nós não estamos preparados para atender todo esse público³⁸, estou apenas dando um exemplo, há problemas.

[...]se na década de 1990 a gente tinha conhecimento de um caso, que, por um acaso, eu mesma tive um colega que usava drogas, era agressivo, mas hoje, por exemplo, nas turmas de ensino médio dá para contar os que não usam, a grande maioria é usuário, a maioria das alunas é mãe. Isso afeta muito a escola, diretamente.

Dentre os públicos ampliados localizou os estudantes com deficiência e argumentou o quão difícil tem sido atendê-los adequadamente, porque o número de estudantes em sala é elevado e, insistiu. a formação docente não prepara para esse trabalho, destacando que formar bem os docentes de forma mais específica parece ser a maior possibilidade nesse contexto, visando subsidiar o docente que atua em sala de aula e aumentar o apoio de especialistas na área:

³⁸ Essa fala está contextualizada em trecho da entrevista que discute os novos públicos, com ênfase nos estudantes com deficiência.

[...]as inclusões³⁹ passaram a ter acesso à escola, garantir acesso, mas nós não temos formação específica para atender essas crianças. Muitas vezes não é que o professor não queira, muitas vezes não sabe como atender essa criança, não tem formação específica, mas, no entanto, como precisa garantir o acesso, essas crianças são inseridas, a criança requer um estagiário para estar com ela, mas o município não garante.

[...]olhando para as crianças, eu tenho uma sala de 35 alunos e tenho 4 inclusões, como na outra escola municipal onde trabalhei, tinha sala de aula com 3, 4, tive uma sala com 5 numa mesma sala de aula, então se o professor não tem uma formação, mas tem uma preocupação, ele precisa tentar avançar, a gente não sabe se é possível, com esses alunos, o que você faz numa sala de 35 e 5 inclusões, diferentes, estratégias diferentes, uma formação que você não tem para lidar com isso e mais 30 alunos que você precisa considerar habilidades e dificuldades.

[...]A professora tem algum apoio do [Atendimento Educacional Especializado] AEE que tem o polo na outra escola⁴⁰, mas a professora vem de 15 em 15 dias e auxilia a preparar atividades, a professora, pensando pedagogicamente, não está habilitada, para inserir a [nome de uma aluna], ela tem que ser pesquisada

[...]o tempo todo ela pede ajuda para a coordenação, tenta adaptar atividades, a prefeitura oferece, mas não dá formação, subsídio para atender essa criança.

Defendeu a descentralização no campo da decisão, considerando que uma máquina estatal menor atinge as escolas e suas práticas pela proximidade e capacidade de gestão direta. Considerou, entretanto que em função dos interesses políticos de cada governo, tem havido descontinuidade das propostas e que a transferência de responsabilidades entre estado e município não se pautam na colaboração, fragilizando a resposta às necessidades das escolas e dos estudantes e observou que, na década em curso a própria ampliação vem sendo menor, tendo em vista medidas curriculares que afetam o desenho do atendimento escolar:

[...]o que é ofertado no município não é o mesmo no estado, estado é uma máquina maior, é muito grande, tudo que é pensado lá, de cima para baixo, quando chega aqui a gente não tem braços para dar conta do que é instaurado na máquina do estado, que deveria ter outro olhar diferente do município que, por ser um órgão menor ele consegue dar conta de gerenciar e financiar esses projetos porque vem um projeto, mas você não tem o subsídio, a rede estadual tem projetos interessantes, mas na prática a gente não tem subsídio para efetivamente, aplicar esse projeto, é essa diferença entre município e estado.

Isso está, de alguma forma, relacionado à municipalização, mas eu acho que diretamente a política atrapalha muito o desenvolvimento na educação. Nos últimos anos sinto essa perda também ao nível municipal, movimento de pouco investimento, de retirada de projetos, fala-se muito em ofertar, mas não tem subsídios, tiram projetos repentinamente, sem ter o olhar avaliar o que realmente, o que é necessário aprimorar.

Eu tinha antes, na gestão anterior do município, nos últimos dois anos perdemos muito no município, antes tinha a sensação de que era só no estado que se dava esse processo. As políticas mudam muito, então você tem um governo que se pensa, que direciona, que tem um olhar específico para a educação preocupado com a educação, quando a gente muda esse governo, interrompe-se todo esse processo, diretamente o que nos afeta na educação é a política.

³⁹ Denomina inclusões os estudantes de com deficiência que estudam na escola que coordena.

⁴⁰ No município onde trabalha o AEE é oferecido em polos, sendo que a escola não é polo.

O aluno vai ter que permanecer os nove anos, mas ao mesmo tempo que eu digo que ele tem que permanecer, eu digo que não é mais obrigação da rede estadual, eu passo o fundamental para o município, assumo o Fundamental II e o médio não é mais obrigação, tiro a EJA e coloco uma plataforma virtual para sanar essa dificuldade, aí eu estou mesmo garantindo essa escola obrigatória?

Reduzo carga horária⁴¹, então estamos retrocedendo, e isso tem um reflexo direto no mercado de trabalho porque que tipo de aluno estamos formando, que tipo de cidadão a gente vai formar.

Posicionou-se sobre a progressão continuada como um falseamento entre a expectativa criada aos docentes e a forma que se estabeleceu. Sua percepção é de que os docentes viam esse processo, inicialmente, como possibilidade de melhorar a avaliação de todos e de cada um, mas se sentiram traídos pela forma que acabou por ser normatizada e implementada, de modo a questionar a debilitada relação entre os discursos e as práticas estatais nas políticas educacionais. Também associou essa promoção para o ano escolar seguinte como estratégia para que o Estado se responsabilize pelo estudante:

Olhando para o trabalho docente, quanto foi modificado com a progressão automática quando ela se agregou, nós tínhamos um outro olhar sobre essa progressão;

[...]na prática foi completamente contraditória com aquilo que a gente imaginava, a gente imaginava que a criança seguiria num ciclo com plenas condições que jamais uma criança que não tivesse condições de avançar, avançaria tendo alguma coisa em defasagem, então aquela aprendizagem que ainda não foi alcançada ele precisa um programa que faça com que a gente dê conta de avançar com esse aluno;

[...]a gente tinha um trabalho contínuo com todo mundo e quando a gente chegava no final do ano, nessa avaliação contínua a gente percebia que ainda existia a necessidade de que esse aluno permanecesse e melhorasse nessa aprendizagem, uma ênfase maior, quando era que ele passava automaticamente, independentemente de como ele estava, nossa avaliação,

[...]o trabalho contínuo com esse aluno não é levado em consideração, porque nós falávamos enquanto Conselho (de classe): Esse aluno não está preparado.

Nós gostaríamos que esse aluno permanecesse, pudesse trabalhar, desenvolver habilidades que ele não tem e aí, o próprio sistema nos interrompia nesse processo, passava o aluno independente, ou seja, todo nosso trabalho ao longo do ano, no meu olhar, ele era completamente perdido, se o professor que acompanha o aluno, tá ali desenvolvendo as habilidades e que o aluno tem uma defasagem naquela habilidade e precisa sanar e o próprio sistema diz que não.

Mandava para frente por questão governamental, ficar livre do aluno, porque quanto menos tempo o aluno permanece [...] quanto antes o aluno sair da escola ele não é mais responsabilidade do poder público.

⁴¹ Referindo-se à BNCC – Ensino Médio em discussão em 2018 quando a entrevista se realizou.

Opinou que os PCNs coroaram o ingresso do construtivismo nas escolas, mas a forma que foram introduzidos, apesar de trazer informação curricular genérica, deu espaço ao docente para participar daquelas mudanças curriculares. Entretanto, também apresentou ressalvas:

Eu acredito que nos PCNs ⁴² tiveram maior participação, porque os parâmetros foram construídos como uma base, não mexeram, não alteraram, por exemplo, os PCNs não tiraram nada, não chegaram e tiraram um currículo que a gente tinha, a ideia dos parâmetros curriculares era de agregar mesmo, de você ter muito claro quais eram os parâmetros nacionais que nós utilizaríamos para pensar nesse currículo, por isso que eu vejo como retrocesso.

A escola piorou pelas mudanças no sistema, são mudanças que não são claras. Quando entrou o construtivismo cada um entendeu de uma maneira, esse processo não era claro, quando você vai modificar alguma coisa no sistema educacional, os profissionais precisam ter um embasamento do que vão trabalhar, então quando você traz uma modificação no sistema e cada um tem um entendimento daquilo as coisas se perdem, porque cada um entende de uma maneira, um de um jeito, outro de outro e aí misturava-se tudo e, no final das contas, a gente se perdeu muito na educação.

[...]todas as mudanças muito drásticas que nós tivemos na educação, marcos referenciais, tinham coisas positivas e coisas negativas, mas quando chega o novo, a impressão que eu tenho, é de que jogavam fora e começa a aplicar o novo sem saber direito como aplicar isso, nada é jogável fora, quando a gente pensa num sistema educacional existem coisas que eu vou trabalhar, coisas do antigo modo tradicional que funcionavam e que funcionam, existem coisas que a gente vai entender de outro processo que também eram interessantes, as coisas não podem ser jogadas fora, se você entende que aquilo ali tem um resultado, porque vai jogar fora para apresentar uma coisa nova, isso atrapalha muito a educação.

Distinguiu a formação docente como marcada pela ação, principalmente a vivência, lembrando a universidade como aquela que dá a preparação teórica, mesmo que não plena, mas distante da prática:

[...]Eu percebo que os meus colegas, eu também, somos parte desse processo, minha formação também foi defasada, quando eu cheguei para dar aula pensei: Meu Deus do Ceu! Como eu não estou preparada para isso!

[...]a gente sai da faculdade e tem uma bagagem teórica, o que falta complementar é a prática, uma complementa a outra, realmente quando você efetivamente exerce a função você vai fazendo esse vínculo entre a teoria e a prática e cada vez que você vai se aprimorando e vivenciando isso vai aumentando a sua bagagem, é realmente mais clareza do seu papel na função que você exerce.

Sai da faculdade sentindo que não tinha preparação nenhuma para dar aula, aí vem a busca particular de cada professor, vai da sua consciência do que você tem para oferecer, vai estudar, se aperfeiçoar, cada vez mais, melhorando porque você entende que saiu com uma bagagem teórica e de prática você não tem nada e é onde você chega na conclusão de que você precisa do teórico e precisa do prático.

Você sai da faculdade achando que tem o embasamento teórico, que quando você chegar na prática vai usar tudo aquilo, quando, na verdade não, você percebe que muitas coisas você não aprendeu, vai aprender mesmo ali na prática, na construção, no coletivo, na troca de experiência e na sua busca, porque você precisa estudar.

⁴² Parâmetros Curriculares Nacionais.

[...]se eu pego um professor que fez CEFAM e um outro formado mais recentemente eu sinto a diferença⁴³.

Assinalou a percepção de uma desprofissionalização docente a partir da década de 1990 que tendeu a banalizar a ação docente e transformá-la em mero emprego, o que divide os grupos de trabalho na escola e faz decair os projetos, a participação comunitária, entre outros aspectos fulcrais para ensinar e aprender na escola. Com coincidência com os discursos anteriores que destacaram uma exigência menor na escola, para o que faz o contraponto do número de estudantes como dificuldade principal:

[...]tinha colegas na sala de aula do médio, que eu sentia que tinham defasagem e, rapidamente, se matricularam numa faculdade e foram dar aula, aprendiam de manhã e iam dar aula à noite e por um tempo eu fiquei muito abismada com isso, eu não entendia como funcionava.

Eu olhava para essas pessoas que estavam indo para educação pelo trabalho, pelo dinheiro, mercado de trabalho.

[...]e quando eu cheguei na educação o privilégio de voltar para a escola onde eu estudei e tive contato com professores, meus antigos professores, que passaram a ser meus colegas de trabalho.

[...]tinha professores novos que chegavam completamente despreparados, com total despreparo, naquele momento estavam ali só por mercado de trabalho.

[...]e tinha meus antigos professores como colegas, cansados do sistema, que não tinha a gana de se aperfeiçoar, estavam lá esperando a aposentaria chegar, tanto faz.

[...]eu fazia parte de uma das turmas que chegaram e que cheios de gás, de energia que além de estar cheio de gás tinha a consciência da responsabilidade, e queria se aperfeiçoar.

[...]um grupo engajado que dependendo do projeto político pedagógico da escola, da comunidade em que a escola está inserida, das necessidades dessa comunidade que a gente identifica, os trabalhos que você precisa desenvolver, parte do grupo está engajado, pensa no projeto, veste a camisa, quer inserir essa comunidade, acham que têm que fazer algo diferente, e uma meia dúzia de amigos que não querem, que não olham com esse olhar, não têm essa perspectiva, para alguns é esperar a aposentadoria.

A quantidade de alunos é difícil para o professor fazer esse trabalho, olhando, entendendo; questão alfabetizar precisa gostar, requer um perfil, precisa estar aberto para compreender que cada aluno tem um processo, o seu momento, a sua idade, a sua fase de avançar.

A quarta docente entrevistada, de 44 anos de idade, que adentrou à docência em 1997, apontou que ela idealiza sua atividade como vocação para a aprendizagem do estudante. No decorrer de sua carreira demonstra ter feito um esforço pessoal para cumprir esse ideal, todo o

⁴³ A expressão “ eu pego” tem sentido de receber um docente na escola que é parte da direção.

seu escopo profissional é vocacionado para o campo da prática e das experiências que teve com diferentes níveis e modalidades:

Eu trabalhei como professora fundamental I, na prefeitura, eu peguei educação infantil , em creche com bebês. e já trabalhei com o público jovens e adultos, trabalhei no sistema estadual e em dois municipais.

Eu sempre gostei [da docência], desde a minha infância.

[...] O meu desejo sempre foi ter um bom trabalho dentro da escola , na prática mesmo, quando iniciei como estagiária era uma ajuda para os professores, se aparecesse um aluno com maior dificuldade, com algum tipo de deficiência, acabava nas mãos das estagiárias, tínhamos que segurar essas crianças. Para mim foi uma experiência boa porque eu nunca tive problema em trabalhar com crianças com deficiência, só tinha receio, não conseguia lidar com algumas situações.

Quando eu iniciei como professora, iniciei numa escola estadual, uma escola bem rígida, e assim, prá mim as coisas mudaram muito daquela década [1990] para essa [em curso} em muitos sentidos, porque eu também estudei nessa escola e observava que era tradicional demais, então comecei a alfabetizar na década de 90 de uma forma antiga, como eu fui alfabetizada, ainda no sistema silábico.

A opção de licenciatura que teria feito, caso se tivesse oportunizado, seria em Letras, no entanto, esse seu interesse foi redimido no foco em alfabetização, e a formação continuada é mais valorizada que a inicial no Ensino Superior. Valorizou o curso de magistério na sua trajetória e menos a licenciatura em pedagogia, realizada no âmbito da Pedagogia Cidadã, observada, nos testemunhos dessa docente, como resposta às exigências da LDBEN (BRASIL, 1996), oferecido pelo Estado na década de 2000, na qual considera não ter adquirido nenhum instrumental para ser uma professora alfabetizadora.

No contexto que expõe, marcou os programas de formação contínua como oportunidades de replicar boas práticas; ponderando que essa conquista se dá por esforço pessoal, mas, simultaneamente pela oferta de cursos significativos que fortaleçam os docentes para enfrentar novas tendências:

[...]eu acho muito importante que a pessoa vá atrás, faça cursos, porque dependendo da idade da criança que a gente pega é outra realidade, é mais complicado, por exemplo alfabetizar uma criança. Eu comecei a alfabetizar na década de 1990, eu usava uma forma antiga, como eu fui alfabetizada, mas ainda no sistema silábico.

Eu gosto muito de formação contínua. Eu já fiz PNAIC⁴⁴, na área de língua portuguesa e, como estava todo mundo comentando da matemática eu fiz também, e na internet

⁴⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ofertados pelo MEC, é um programa destinado a apoiar professores que atuam no ciclo de alfabetização a planejarem as aulas e a usarem materiais e referências curriculares e pedagógicas, mediante adesão dos entes federados. In <https://www.fnade.gov.br>

também, sempre que tem um curso, alguém comenta, sempre estou procurando estar fazendo cursos para aprimorando essa área da alfabetização.

[...]eu levava a minha prática para dentro do curso, desenvolvia várias atividades e sempre tinha retorno, o que dava certo e o que dava errado, com profissionais da mesma área, foram dois anos de curso.

[...]nossas aulas eram somente aos sábados, durante o dia todo, nè? Tinha uma troca muito grande, um material específico que a gente recebia.

Toda atividade que era proposta na sala, pela professora, a gente levava para as crianças e tinha a semana toda para desenvolver, no sábado tinha o retorno: O que você aplicou que deu certo? O que não deu certo? Isso era compartilhado com todos os professores e essas experiências sempre eram colocadas para os que não tinham conseguido, que tentasse diante daquelas experiências.

PNAIC foi um dos melhores cursos, tirando o [...] realmente uma base muito grande para trabalhar as hipóteses da escrita, era uma coisa que quando eu me formei [na década de 1990] não se falava nisso.

Década de 1990 teve aquela mudança de Emília Ferreira, então a gente começou a trabalhar como a criança avança na hipótese de leitura e escrita, então, para mim, o PNAIC e o PROLETAMENTO⁴⁵ foram cursos muito bons para mim.

[...]veio as hipóteses da escrita, senti que muitas professoras não acompanharam, então ela deixava de fazer um curso, deixava de se aperfeiçoar e aí elas ficaram lá e utiliza isso ainda hoje na sala de aula, e ela acha normal. Eu acho isso tão retrógrado, como a pessoa está lá vivendo no passado, tantas mudanças, tantas coisas que aconteceram.

Muitas professoras têm medo [de avançar na alfabetização proposta por esses programas formativos]: Olha eu não vou por esse caminho porque eu vou ficar perdida.

Quanto à formação inicial, a docente observou que a Licenciatura em Pedagogia, na década em curso, vem se deteriorando, se mostra incapaz de formar, exemplifica que, na relações com estagiárias percebe suas dificuldades e um certo espanto com práticas que a docente tem na sala de aula, demonstrando uma incipiente compreensão didática. Quanto à formação contínua acabou por corroborar com a ideia de seu foco principal é formação para a atividade docente, aquela que prepara os docentes para mudanças, por meio da aplicação de boas práticas a contextos diferentes na intenção de obter os mesmos resultados, se inclinando a divinizar instrumentos pedagógicos imediatos que, por vezes, se imiscuem com conceitos teóricos e outras não.

A política de ampliação, segundo ela, foi se afirmando como melhoria de vida para a população, alternativa profissional, espelhando o seu próprio percurso como advinda da

⁴⁵ O Programa PRÓ-LETRAMENTO - Mobilização pela Qualidade da Educação de 2005, foi instituído em colaboração com essa rede e no âmbito do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003). Implementado a partir de 2006. In <https://www.fn.de.gov.br>

classe popular que se tornou uma professora com elevação social e que tenta devolver essa oportunidade pelo compromisso moral de ensinar o estudante como direito social. Destacou a ampliação como vantagem para as crianças estarem dentro da escola, uma necessidade natural:

Tem que abrir mesmo esse leque e trazer as pessoas para dentro da escola, conseguir estudar, conseguir se formar, ter uma coisa melhor para a vida dele, educar a parte da escolaridade, porque muitos pais precisam.

Encarou a ampliação, inclusive para estudantes com deficiência como possibilidade de crescimento para a docência, pontuou que para trabalhar com esses estudantes é necessário apoiar o docente para, de fato, integrá-los. A progressão continuada é citada pela docente como formato avaliativo de continuidade, mas que, como nem sempre coloca o foco avaliativo no estudante, pode gerar situações que o prejudiquem no acompanhamento da turma.

Declarou, focar o seu trabalho nos resultados, não com significado objetivo em testes ou outras padronizações, mas de realização efetiva do processo escolar pelo estudante, sendo que o seu trabalho resulta frequentemente e gera contentamento com a profissão. Disse que estabelece uma relação de compreensão das famílias e suas atitudes frente à escola e pela visão dos pais de que escola tem que assumir o educar como um todo e não o ensinar que antes lhe cabia.

Embora a docente tenha identificado intensificação no trabalho, dada a entrada de novos públicos que a escola incorporou, a visão social das famílias que empurram para a escola o educar como um todo e o inconformismo com o insucesso de alguns, seu discurso transpareceu uma percepção da docência como atividade sobrecarregada e frustrante:

Pelo que eu converso com outros professores com os quais trabalho eu acabo vendo assim, é um trabalho muito cansativo, muitas vezes você chega dentro da escola para fazer um trabalho com a criança, aí você se depara com uma situação que você tem que educar aquela criança antes de começar a sua aula, isso acaba gerando um desgaste mais emocional, mais psicológico, talvez, porque ele tem aquela coisa: vou dar aquela aula e chega lá e o cotidiano da criança que ela traz para a escola, aí ela tem que mudar tudo aquilo, é uma coisa que fica distante, às vezes, acaba sendo uma frustração em alguns momentos.

[...]tudo em cima do professor hoje, então [os pais dizem] você vai educar meu filho em todos os sentidos”.

A entrevistada cinco, atua como docente desde 2003, tendo atuado algum tempo na rede particular a, assumiu na rede pública como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI, função transformada em Professor de Educação Infantil que, no município onde trabalha é

realizada junto à creche; também atuou na rede estadual de São Paulo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Fez o curso do magistério na rede particular de ensino, licenciou-se em pedagogia e vem fazendo várias pós *lato-sensu* (psicopedagogia, artes, arte-terapia, alfabetização e letramento).

Hoje tem 34 anos e foi a dificuldade em se alfabetizar que impulsionou sua escolha profissional. Como sua escolha profissional foi por auto superação, o seu discurso se apresenta balizado por uma sua ação docente diferenciada, que, entretanto, não localizou, ao longo das décadas, em muitos pares:

A escolha pela docência foi uma paixão desde pequena, desde menina.

Como eu tive uma dificuldade muito grande na minha primeira série, no primeiro ano, antigamente, dentro disso eu quis fazer diferente do que a minha professora fez, então estudei educação para realmente fazer a diferença.

Demonstra idealizar um docente produtivo e capaz de ensinar e que se responsabiliza pelos resultados dos estudantes, incluindo o campo da ética, apontando a avaliação externa como um bom instrumento para controlar seu trabalho e responsabilizá-lo:

[...]mesmo acumulando [cargos], porque se o professor acumula ele tem que agir bem nos dois cargos que ele exerce.

[...]é igual o professor ensinar a não jogar lixo na rua e a primeira coisa que ele faz quando sai de carro é jogar, diz uma coisa e faz outra, as atitudes dos docentes ainda não abrangem a todos

Avaliação externa eu acredito que sim que deve continuar, é bom que o professor seja testado , não, não é essa a palavra correta, que tenha ciência do que realmente fez, aquilo que ele realmente fez, o aluno estará depositando, escrevendo na avaliação, e ele também estará sendo, querendo ou não, como que observado, foi bem ou foi mal.

Tratou a progressão continuada⁴⁶ como uma avaliação com pouca exigência para os estudantes, além disso, sem o acompanhamento necessário:

Se eu pudesse fazer essa ampliação de outra maneira usaria a organização do sistema como era antes, cada aluno buscar pela própria nota e a progressão continuada, a meu ver eu tiraria, eu realmente deixaria que o aluno fizesse jus, merecesse passar de ano, não que fosse uma coisa: ele não tem nenhum aproveitamento em sala de aula, mas por uma progressão continuada tem que ir.

⁴⁶ Em todo o trecho do seu discurso sobre a progressão continuada, manifesta discordância com essa política educacional que diminui as exigências escolares.

[...]porque você não tem efetivamente, digamos, um olhar para o aluno, como na minha época, você, simplesmente, passa ele, muito, vai ver se acho a palavra correta, você não tem um acompanhamento de verdade com ele.

[...]LDBEN tem muitas coisas cabíveis, mas, a maneira como foi elaborada deixa brechas para entender como promoção continuada.

A docente revelou algum incômodo com o excesso de tempo para a meta da alfabetização, mostra-se chocada com o fato de estudantes no quinto ano ainda não estarem alfabetizados:

[...]vai aprender sim no tempo dele [o aluno], até quando? Ainda não chegou o tempo dele, no terceiro, no quarto ano. Acredito que é um pouco desumano, deveria ser pensado e repensado como trabalhar com essas crianças [que não aprendem no tempo médio] para sair no primeiro, segundo ano no máximo já alfabetizado e letrado. É um pouco desumano com essas crianças, todas elas, mas, principalmente com as que têm dificuldade, eu tive dificuldade, sofri isso de não saber, não entender, sendo que era só ter sentado, com um pouco de paciência ter falado: “é assim!” Sabe? Mas não.

Essa entrevistada expressou dois lados antagônicos que vê na política de ampliação e despontou o sentido dos novos públicos como mudança pessoal, além de destacar a necessidade de mudanças na formação contínua da forma que se realiza no momento:

Vejo [a ampliação da Educação Básica] pelos dois lados, o lado bom e o lado ruim, né? Porque teve muitas melhorias dentro da educação, mas eu também vejo que vieram muitos regressos com isso, até mesmo a progressão continuada.

[...]a escola não se importava tanto com os alunos mais desprovidos, lado positivo, por aqui, mais humano, visão ampla de como ajudar a comunidade, as escolas que eu passei as escolas são assim, acolhem mais comparada ao tempo que eu estudei.

O público diferenciado pela ampliação da Educação me melhorou como pessoa eu escolhi educação por amor, porque eu queria fazer diferente do que fizeram comigo no meu primeiro ano, então eu vejo que foi uma parte boa.

Tem o lado bom, que é o lado de que os professores tiveram que realmente fazer uma reciclagem, tiveram que estudar, estudar, melhorar o ensino, porém eu ainda acho que deveria ter algumas mudanças dentro desse modelo de ensino.

Só não foi bem uma parte trabalhada[na ampliação], o governo joga o aluno dentro da sala de aula, dentro da escola e vem pedir ainda que a educação seja de qualidade, é desumano com o professor, por mais que nós, docentes, tenhamos consciência de que temos que fazer o melhor, o possível e o impossível, mas muitas vezes nem o impossível é suficiente. Há falta de atenção com o professor, volto a dizer, a sala de aula superlotada, de um olhar diferenciado

[...]talvez o que falte também sejam formações realmente eficazes, não aquelas paralelas, alguma coisa que fosse te ajudar, que nem, as séries iniciais, tem muitos professores que tem medo, não conseguem, talvez, trabalhar direito, talvez, se tivesse uma coisa que efetivamente, voltado para isso, pudesse ajudar a ver melhor como conseguir chegar ao objetivo com os alunos.

Discutiu o currículo, o preenchimento de protocolos, insistindo na questão do número de estudantes nas turmas como elementos que pressionam o docente:

[...]se ele (o docente) tivesse menos papelada (registro avaliativo com muitos itens).[...]poderia ser feito diferente[...] um planejamento anual e a coordenação passa, retira na segunda-feira, ela tem o caderno viajante (registros do conteúdo trabalhado feito por alunos), então elas fazem e conseguem acompanhar se o que planejou é aquilo que você exerce.

[...]no final do semestre você tem sim um relatório individual de cada aluno, o que você acha necessário, pelas dificuldades etc. e um geral, isso que eu acho interessante porque você consegue ter um olhar sobre a criança específica ou até mesmo para relatar como foi o semestre dentro da sala de aula, como um todo.

[...], mas você tem que seguir aquilo, eu vejo isso no Fundamental [é] um currículo que não pode sair tanto daquele currículo.

Demonstrou que sente o peso do coletivo, falsidade nas relações, falta de ética e atitudes de docentes que ainda não valorizam a todos e acabam por limitar a ação individual, mesmo que a favor do estudante:

Democratização da escola, ainda há muito o que mudar, sou contra a ideia de que cinquenta mais um é quem decide, se for uma ideia boa para o educando, principalmente, acho tudo bem.

Creia ou não (o cinquenta por cento mais um), divide o grupo, eu não vejo diferença entre Infantil e Fundamental, a criança só vai evoluindo, mas ainda há essa distinção dentro de uma escola e isso é péssimo, né?

[há também] ainda há desqualificação pelos pares docente entre Infantil e Fundamental.

Na sexta entrevista, com uma docente que no momento atua na direção de escola municipal, mas que tem um percurso significativo nas redes particulares, estadual de São Paulo e duas municipais, nos seus 64 anos de vida e mais de quarenta na educação pública.

Advinda da classe popular, acabou por fazer Licenciatura em Biologia e não medicina, sua escolha inicial impossível de viabilizar, na época diante de sua condição social, observa que os referenciais dessa classe estão distantes da formação anterior que a escola exigia e, sem afirmar, insinua que os muitos docentes também não carregam essa bagagem. Essa opção pela docência se deu num processo de racionalização do percurso escolar possível, mesmo respingando alguma frustração foi uma aproximação no mesmo campo de interesse, entre a medicina e a biologia:

Escolha, muito nova, eu gostaria de fazer medicina, comecei um cursinho para medicina, mas não tinha as bolsas e os PRO-UNI da vida, então para fazer medicina era ensino integral e tinha que ter um subsídio grande da família, né? Isso não era possível na época, porque comecei a trabalhar muito cedo, depois fui pró campo de Biologia, que era mais ou menos afim que eu tinha escolhido ciências e biologia como fácil de trabalhar, por conta das experiências, da saúde, pela proximidade que a gente tem com as crianças, porque consegue passar conteúdos que são relevantes para a sua vida, prevenção de acidentes, com relação à saúde; os adolescentes a gente trabalha sexualidade, a divisão, as doenças, na década de 1980 a AIDS estava forte e as crianças. Então foi a vida, a saúde que me levou para esse campo, como seria na medicina.

[...]para classe popular que vem desprovida de conhecimento, a família não tem livros, não é letrada, isso vai causando, falta de apoio dos familiares.

A docente manifestou ter a percepção de que há uma perda de da afetividade nas relações com os estudantes, cujo vínculo nos anos de 1980 se formavam subjacentes ao ato de ensinar e contava, numa escola mais seletiva, com a proximidade de interesses e vivências pessoais e interpessoais com o conhecimento e o pensamento entre docentes e estudantes.

Relatou que, por outro lado, havia um distanciamento necessário, que também se perdeu, que era mantido pela autoridade docente fundada na detenção dos conteúdos que representavam o cerne do funcionamento escolar. Essa autoridade, na sua opinião foi enfraquecida pela democratização da escola na sua ampliação que descartaram a antiga autoridade, sem a substituir e, a partir da década de 1990, a escola se tornou um espaço demasiado plural, sem autoridade central, sem clareza das responsabilidades de cada um dos agentes educativos, como observou Esteve, já em 1991, como tendência de [...] desresponsabilização da família pela educação que tornou possível "depositar" os filhos na escola, adquirindo os professores as responsabilidades que tradicionalmente estavam atribuídas aos pais (p.104).

Para demonstrar essa autoridade pedagógica do saber, a entrevistada contou um trabalho realizado quando estava na sala de aula:

[...]eu fiz trabalhos interessantes, minha área que aproximava do aluno, porque o aluno ele vem com uma problemática que é real: a menina sente cólica num momento menstrual e eu posso explicar para ela. a proximidade que eu percebia talvez seja da minha disciplina, eu nunca tinha pensado nisso, eu tinha até uma caixinha de perguntas indiscretas, punham lá e no final da aula eu respondia.

Apontou a formação do sistema estadual com mais sólida, muitas vezes apertando a colaboração com os municípios:

Coisas importantes que aconteceram nessas quatro décadas o projeto IPÊ, um projeto, eu tenho mais experiência no Estado de São Paulo, eu comecei a trabalhar nesse sistema. depois veio um projeto. Isso se aprende com o Círculo Básico, então os professores também faziam formação aos sábados para poder fazer o projeto de alfabetização. eu acho que foi uma coisa muito importante que se ofereceu aos

[...]gestores, um ciclo de palestras, de formação que acontecia em diversas cidades, várias regiões, inclusive, trocavam experiências entre as realidades das regiões. essas formações eram bem interessantes.

Mais recentemente, nessa década também teve formação de letramento para o professor estadual, que acabou servindo para a rede municipal.

Afiançou a política de ampliação como positiva, porque coloca a todos na escola com a obrigatoriedade trazida pela LDBEN (BRASIL, 1996), mas observa que o colagem de programas assistencialistas fez com que a escolaridade abandonasse a sua tarefa principal que é ensinar, reduzindo o tempo pedagógico nas escolas, substituído por refeições, saúde etc.:

o tempo para alfabetização é cada vez menor:

[...]o positivo é todas as crianças estarem na escola. a LDBEN também trouxe esse benefício dessa obrigatoriedade, e mais recentemente, a partir dos quatro anos, eu acho muito bom, porque a partir dos quatro anos, a Socialização, letramento a partir dos quatro anos, desde que tenha escola para todas as crianças

O grande problema em relação à educação é que a escola se tornou muito assistencialista e deixando de lado sua principal tarefa que é ensinar, o tempo pedagógico nas escolas: [...]entrada, saída, duas refeições, aulas de inglês, arte e educação física, que são importantes, mas fora do horário, o tempo de alfabetização[nos primeiros anos do Ensino Fundamental) é muito pequeno.

Defendeu o alastrar da garantia de outros direitos como escola inclusiva para estudantes com deficiência, entretanto, questionou a forma que essa inclusão, especificamente no caso das deficiências e fronteiras de desenvolvimento, é implantada sem preparar os docentes e sem se amoldar situações reais de funcionamento escolar, como o número de estudantes, as novas demandas sociais, que vai gerando um falso acesso inclusivo e se tornando mais um fato que estressa a escola e a coloca ainda mais a distância dos resultados:

A gente precisa prestar mais atenção porque a escola inclusiva, também um ganho da sociedade, porque as crianças com deficiência nem sempre estavam na escola, porém foi implantada de forma não satisfatória.

[...]nem os professores estão preparados para receber as crianças, nem as crianças são atendidas da maneira como elas necessitam, e isso também interfere na aprendizagem dos demais, porque você tem trinta e cinco crianças numa sala, duas ou três crianças de inclusão.

[...]mais dez por cento de crianças que também têm dificuldades de aprendizagem, porque apesar de não ter um laudo com deficiência⁴⁷, ela tem uma dificuldade enorme de retenção, nós estamos recebendo hoje muitas crianças que têm uma deficiência social, crianças de famílias desestruturadas, pais usuários de droga, de álcool.

⁴⁷ Refere-se às crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos de escolarização, pré-escola e Ensino Fundamental, embora não tenham deficiência identificada, apresentam dificuldade de retenção de conteúdos escolares, sendo que a entrevistada levanta a possibilidade dessas dificuldades serem sociais e opina, que esse número significativo se soma à inclusão de estudantes com deficiência, fatores de intensificação do trabalho docente.

[...]essas crianças, elas vêm com uma autoestima, um elemento cultural que dificulta, ainda mais, o trabalho das professoras que são, muitas vezes, despreparadas, abaladas

[...]com essa situação de impotência [dos docentes em sala de aula]:” porque eu quero ensinar, mas não consigo”

No seu discurso indicou que os processos de descentralização geraram uma certa desorganização nos sistemas, mais numa competitividade do que colaboração:

A partir da década de 1990, a partir daí tudo que é para todo mundo não é de ninguém. Quando a responsabilidade está dividida ninguém assume mais a tarefa principal da escola que era alfabetizar e ensinar crianças, desde lá do grupo escolar, né?

Atuando nesta década da direção escolar, forma corpo com os docentes em sala de aula, decepcionados com os resultados, exigidos além do possível e não conseguidos como previstos pelos próprios docentes, especialmente no campo do aprender. Fez sobressair, nas suas declarações, as políticas assistenciais como propulsoras da mudança dos papéis da escola, que, também trazem mais exigências à docência:

E aí foi mudando os papéis da escola, então a escola tem que educar, a escola tem que ensinar, a escola tem que se preocupar com a saúde, a escola tem que implementar os projetos assistencialistas e tem que cobrar o resultado da escola, né?

Embora numa perspectiva de eficácia de comunicação entre os sistemas, que pode se naturalizar necessidade da sociedade administrada, discute a falta de investimento de recursos tecnológicos já disponíveis como facilitador de questões administrativas da escola, como a documentação da vida escolar dos estudante, que às vezes se torna empecilho para o acesso nos processos de transferência e questiona como o uso da tecnologia não é mobilizado para isso:

Eu acho que uma coisa que precisa resolver de vez é a nomenclatura [ano, série, ciclo, etapa que os estudantes cursam] de modo que todos sigam a mesma, essa autonomia dos municípios precisa resolver, porque gera uma confusão muito grande: Estágio, pré-escola, série, ciclo, porque no estado de São Paulo mesmo, o ciclo I no sistema estadual é o quinto ano, há municípios onde é do primeiro ao terceiro Ciclo II do estado é do sexto ao nono ano, para município onde trabalho é quarto e quinto. Então as nomenclaturas devem se organizar, eu acho que também do ponto de vista da documentação temos que ter histórico.

[...]porque esse negócio de levar histórico, buscar histórico, tem pai que não pode, é muito simples, com o sistema informatizado você consegue fazer. no estado de São Paulo já se faz em parte, mas podia fazer no Brasil interior. precisa também definir a questão da avaliação, não sou a favor de nota, mas não sou a favor de cada município

ter um tipo de avaliação diferenciada, porque quando a criança muda, e a nossa criança muda muito, recebemos o tempo inteiro crianças mudando não há o entendimento entre uma rede outra sobre o que significa o processo avaliativo, isso dificulta a questão documental, relatório da aprendizagem, o que é um histórico, uma ficha avaliativa, o que que é isso? É um relatório do desenvolvimento da aprendizagem da criança, para que possa retornar a partir de onde parou, de um município para o outro, de um estado para o outro. esse é um problema que a gente enfrenta, na parte administrativa das escolas.

A entrevistada apontou uma utopia por modelos que, em verdade vem sendo aplicados de retenção e retorno de quadro para a comunidade de origem, idealização de um professor preso na cultura local:

[...]eu estive em Cuba, num congresso de educação, em 1995, eu acho muito interessante pensar, o pensamento dele, eu posso ir à Havana para me tornar médico, mas eu volto para a minha cidade para cuidar daqueles que estão próximos de mim, eu sou professor e eu vou cuidar daquela comunidade que eu tenho afinidade, faço da professora meu modelo, eu consigo me abrir com ela, contar os meus problemas pessoais e eu aprendo pela identidade.

Identificou uma certa competitividade pela verdade didática, sugeriu que haja uma coordenação federal facilita a colaboração, a difusão de boas práticas como possibilidade de transferir conhecimento, o que percebe retido numa redoma de ser melhor, uma soberba, uma detenção indevida do conhecimento e do pensamento:

Há soberba entre quem sabe e quem não sabe, quem pode ensinar e quem pode aprender, o que deu certo em determinado lugar e em outro. Isso é culpa do Ministério da educação, porque ele tinha que propiciar a todos o que é de todos [os entes federados], o que deu certo [possibilitar a troca de modos de efetivação de cada ente].

[...]às vezes você vê município pequenininho, com poucos professores e poucas crianças, mas que tem uma aprendizagem melhor do que municípios que tem muito dinheiro, por quê? talvez pela proximidade do relacionamento professor e aluno.

A entrevista sete foi concedida por uma docente que, no momento, atua em sala de aula na Educação Infantil. Aos 70 anos, tendo iniciado como recreacionista em projeto de apoio educacional pra crianças em idade pré-escolar como responsável por cuidados gerais e, em simultâneo como professora eventual na rede estadual de São Paulo. Tem uma larga vivência em várias funções e sistemas educacionais. Já no final da carreira ainda idealiza uma docência com foco na aprendizagem:

Eu fui professora de educação infantil, quando eu entrei como recreacionista educacional, não era professora, depois transformou o cargo, era escola, as crianças ficavam período integral, tinha que dar banho, entrei em 68, enquanto eu estava nessa creche e também estava na rede do estado paulista, numa escola conhecida, " Caetano de Campos", e cheguei lá, não tinha emprego, a diretora me deixou eventual, fiquei dez anos lá. Comecei na Educação Infantil.

Muitos professores negligenciam, não compreendem a Educação Infantil.

Nessa entrevista produziu um discurso no qual demonstra perceber a sua formação no Curso Normal como precária e valoriza a formação contínua, falou com orgulho de ter permanecido atenta às mudanças, encarando-as quase como obrigação, e registra na memória vários cursos que foi fazendo. Segundo a entrevistada, a pedagogia não prepara para dar aula, dá noções, ajuda, mas é a sala de aula que é determinante. Então docentes que ingressam só com Pedagogia não vem preparadas, porque, afinal, é na prática que a aprendizagem profissional se dá, bem como na abertura para novas práticas, mesmo quando o docente tem medo dessa inovação:

As novas gerações que só fazem a Pedagogia não sei, algumas não vem preparadas, tem gente que faz a distância, não é genérico, mas acho que essas faculdades não estão preparando. A gente aprende mesmo na prática, viu? Isso em todas as profissões. É claro que ter base dá uma ajuda, mas é na prática do dia a dia e se você estiver aberta à mudança, o que é mais difícil, porque nós professores somos arredios à mudança. Porque a mudança dá medo. Você está segura de uma maneira e vem outra:

Localizou como problemática-chave da escola em ampliação como o número de alunos, analisando que as turmas crescem para cobrir a demanda, porque não há número suficiente de escolas. Esse fator tornou, na sua opinião, o trabalho docente desgastante, aprofundou o desgaste na década em curso, diante de pouca possibilidade de solução. Destacou, igualmente, o tempo para planejar como elemento de baixa de qualidade, a falta de materiais e a pouca participação familiar:

[...]maior ponto é o número de alunos na sala de aula, não é possível na pré-escola para trabalhar com tantos, eles são muito pequenos, precisam de muita atenção, e no primeiro ano também, não muda.

[...]eu acho que se fossem menos facilitava, antigamente era menos e dava certo, vinte, vinte e cinco. Eram menos, não eram trinta nunca. Hoje tem mais para cobrir a demanda, não tem escola suficiente.

O número excessivo de alunos, tudo isso, isso é difícil [...] Muito aluno na sala, as condições de trabalho, o pior de tudo é muito aluno, falta material tudo isso, né?

A família completamente desligada da escola, a maioria, então isso atrapalha demais

O registro é o maior problema do professor, a gente tem uma dificuldade enorme de registrar, em não falo só por mim, vejo que é mais ou menos geral, muitas vezes a gente não registra direito o que a gente faz, não reúne as peças

Eu tenho dificuldade de registrar, considero que todo mundo tem. Eu não lembro, antigamente, não sei se é porque agora eu estou mais velha, agora há muito para

registrar, por exemplo uma ficha síntese de avaliação, tem que fazer com cuidado, com cautela.

[...]pressão do tempo, na sala de aula não dá para fazer o Diário de Classe, a hora-atividade desafogou muito pouco, só dois dias inteiros de planejamento no começo do ano, ajudou, eu acho importante porque a gente troca, mas sempre os problemas tiram um pouco o pedagógico, problemas administrativos ou a parte administrativa que não deveria ser parte desses planejamentos na hora-atividade, mas ela é necessária também, questão de horários, de várias coisas, então o administrativo toma muito tempo do diretor, do coordenador com normas.

No decorrer da entrevista situou as políticas assistenciais agregadas no processo de ampliação da Educação Básica como ambíguas, porque causam um impacto negativo no cotidiano escolar, e significam uma intensificação do trabalho docente, na medida em que são os docentes em sala de aula que acabam por investir um tempo de ensinar para cumprir essas políticas, e, simultaneamente, representam solução imediata para o que afeta o rendimento do estudante. A entrevistada apontou que escola foi seguindo uma nova programação de tempos ao assumir novas funções:

[...] hoje eu acho que são imprescindíveis, devem continuar, porque se aluno precisa dos óculos e não tem os óculos e a escola através dos exames, consegue esses óculos.

Tem um impacto na escola, porque, às vezes a gente faz outras funções que não a do educador, entrega leite, uniforme, isso não é da nossa alçada, né? Mas, fazer o que, eu acho necessário, acho positivo, só que, isso tinha que ser mais organizado para não precisar tanto da sala de aula.

Elogiou as iniciativas estatais de formação docente, destacando que nem todos os eventos propostos vão ao encontro das expectativas da docência na década em curso, que, muitas vezes o conhecimento anterior do docente não é respeitado, contradizendo o próprio valor da formação contínua, como se os docentes já estivessem formados a as afirmações anteriores sobre a decadência dos cursos iniciais:

[...]investir no ensino mesmo, mais palestras, mas palestras significativas, não chegar lá e ser cansativo, não é bem assim, afinal os docentes têm um bom nível, quase todos tem pós-graduação, não é como antigamente.

Expressou, em seu discurso, como paradoxal que, mesmo com as mudanças metodológicas na escola para todos, especialmente a partir da década de 1990, há menos sucesso no aprender, apontando que muitas vezes, essa dificuldade se amplia na transição entre Educação infantil e Ensino, se espanta com o estudante ao quinto não saber ler e atribui essa dificuldade às condições de trabalho do docente:

Eu já vou me aposentar, mas não compreendo isso do quinto ano. Tanta coisa que a pessoa se desgasta, que a administração dá de curso, mas se eu tivesse me aposentado quando devia, dez anos atrás eu não me aposentava mais feliz, assim, mais realizada, hoje o trabalho está muito desgastante, eu gosto do que eu faço, mas eu vejo a educação evoluir. [...]por isso não me aposentei até agora: a criança no quinto ano não saiba ler, eu, eu não entendo.

[...]se eles [os estudantes] vão tão bem na Educação Infantil, porque chega no primeiro grau (Ensino Fundamental) eles empacam. No primeiro grau o que eu acho, se dá pouco conteúdo, está melhorando agora, trabalhar com as brincadeiras, mas para que a criança absorva, não é ficar decorando

No que tange ao brincar, reproduziu o discurso estatal oficial, replica o brincar numa relação direta com o aprender, mas sem localizar essas possibilidades reais, numa crença mitológica na infância e sem relevar o quanto esse brincar institucionalizado se transforma em ensino e simplifica o potencial do brinquedo como expressão autônoma, como se fosse em qualquer circunstância escolar o brincar se transformasse em conhecimento e da memória infantil, fundamental para aprofundar o pensamento.

[...]na educação infantil era recreação, hoje não, aprendem brincando, essa é a minha questão, sobretudo na Educação Infantil e, até hoje, os professores não entendem.

A entrevistada deixou uma valorização contraditória entre conteúdo e a brincadeira. Na discussão curricular, enaltece a BNCC ⁴⁸ pelo lançamento de um conteúdo definido por ano de escolaridade, diferente do currículo do município que é um instrumento para planejar, mas é muito geral:

[...]apesar do currículo do município onde trabalho ser maravilhoso, só que nós não separávamos por ano, é muito geral, ficamos sem saber o que é do primeiro, do segundo, do terceiro...está tudo sim, mas com a BNCC vai separar.

Discutiu a inclusão como entrave dentro da situação atual de muitos estudantes, exige mais pessoal, o pessoal recebido, estagiárias nem sempre estão preparadas, ajudam na disciplina com meninos mais [...], aumenta o esforço dos outros estudantes e o docente se encontra sozinho, sem assistência ou subsídio específico. Comentou que até os anos de 1980, a educação especial isolava os alunos em escolas próprias, impedindo sua socialização com pessoas sem deficiência. Demonstra falta de clareza de um modelo ideal para lidar com essa modalidade e acaba por propor uma forma que já existe, o AEE:

⁴⁸ Base Nacional Curricular para Infantil e Fundamental publicada em 2017.

Em relação à escola especial onde as crianças com dificuldades estavam, até o final da década de 1980, começo de 90, eu tenho dúvidas se foi melhor, porque, na escola especial, eles tinham um trabalho especialmente dirigido para eles, com atividades, [...]vamos dizer, feito para cada um. Tinham psicólogos, várias coisas, só que como eu falei: Tem que socializar essa criança então é melhor vir para a escola pública, porque mesmo que ele não aprender nada, não aprendeu o “A”, mas vai se socializar e isso ajuda para a vida, né? Eu não sou por deixar criança separada. Poderia ter um momento que eles fossem para um lugar, outro momento que viesse para a escola e que a escola tivesse subsídio, alguém para ajudar, a escola está abandonada, todo mundo sabe.

Contou uma experiência difícil com a inclusão na qual tinha apercepção que não fazia a aluna avançar, numa decepção profunda:

[...]teve um ano que eu ia me aposentar, sair, por causa de uma aluna de inclusão, mas pensei que não posso sair amargurada, triste, eu tenho que sair quando tiver bem, porque para levar uma boa recordação. Hoje eu estou bem, passou tudo, mas tive muita dificuldade com a inclusão dessa aluna, ela era muito forte, corria, se jogava lixo, um dia ela fugiu da escola. Eu chorava tanto! A coordenadora me levou para falar com a psicóloga que atendia a aluna, ela me falou o que ela aprendia lá, que só ficava debaixo da mesa, aí eu vi que, alguma forma contribui, porque ela saiu lendo e conversei com a menina do AEE que disse mesmo que tinha sido eu.

A oitava e última entrevista teve por sujeito um docente que ingressou em 2007. Com 37 anos atua em sala de aula numa escola municipal da região metropolitana de São Paulo, sendo que a maior parte da sua trajetória foi com a educação infantil, primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental.

Esse entrevistado, disse não perceber a docência como escolha, estabelece uma relação de emprego e vê sua frágil formação inicial como conquista de um título, uma relação que também mantém com os cursos de pós-graduação *latu-sensu*, que acrescentam algo meio difuso, não exigem muito e titulam:

Na verdade, eu pensei na época, achei que formação de professores bom para aumentar os meus conhecimentos, mas eu não queria a carreira, queria fazer concurso público, qualquer que tivesse que ter Ensino Superior.

Cheguei a prestar [um concurso], fiz uma vez para Polícia Civil, não cheguei a ser chamado, depois na fiscalização, onde eu tinha meu pai.

O curso de Pedagogia, para falar a verdade, não serviu muito, a parte teórica foi assim meio, não tinha importância, só o certificado e a habilitação em si, mas eu acho que se tive algum aprendizado foi na prática, no dia a dia, fui melhorando, vendo, tal com as crianças mesmo.

[a pedagogia] pode ter ajudado nalguma coisa, mas não preparou, mas acho que a prática em si foi o que mais e de uns tempos para cá eu estou fazendo uma pós, às vezes, agora aqui.

A formação de professores como que eu falei da minha, não deu aquele aparato para chegar aí desenvolver bem o trabalho o dia a dia.

Desde o ano passado ou retrasado eu comecei a fazer pós e tal, se atualizando no caso, de Neuropsicopedagogia, Psicologia, uma de Artes. Mas só são aos sábados, uma coisa para ter mais conversa, tem que acompanhar mesmo pelo material que eles passam.

Tá me auxiliando, porque tá tudo coligado com o que a gente trabalha todo dia, de comportamento, de aprendizado, tudo, eles abrangem um tema, aí você acaba se aprofundando um pouquinho mais, você passa a entender algumas coisas, na parte de quando a criança é portadora de uma síndrome e tal você fica com uma visão mais clínica, sabendo desenvolver paciência no caso, como trabalhar com aquela criança.

Essa narrativa do docente mostrou a percepção da formação contínua idealizada como atualização que, mesmo isolada das condições concretas da escola, traz novos modelos fundamentados no exercício prático, inclusive voltado para novos públicos, parece ter por subtexto a busca da compensação da formação inicial fragilizada, sem muito esforço e fundamentada em produtos pedagógicos que são substituem o sentido formativo por “[...]um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 1996, p. 405), como se apontou anteriormente neste estudo.

Associou a política de ampliação educacional ao crescimento populacional geral, indicando que a ampliação, na sua opinião, não foi suficiente. Conferiu ao excesso de estudantes na sala de aula um significado de disciplinamento de comportamento do estudante e aos materiais e serviços internos da escola uma interrupção eventual do que foi planejado, bem como, relevou a ampliação da Educação Básica como elemento naturalizado àquela ampliação populacional:

Eu acho que a população cresceu muito mais do que deveria crescer, então em termos de escola, o espaço para as crianças não cresceu o que precisava[...]hoje em dia, parece que é muito gente, sei lá, e nem está todo mundo na escola.

Tanta gente na escola tem um certo impacto, a nossa escola aqui é muito grande, a coordenação chama um pai para conversar, ele não vem, tem que marcar outro dia.

Nos dias que há falta de professores é difícil porque tem que receber, ao mesmo tempo tem que estar ligado com as crianças que não querem ficar com professor diferente, fica numa saia justa.

[...]fica mais difícil a criança ficar compenetrada na aula. Quando passa de vinte e cinco já fica meio com barulho, ainda mais eu que trabalho com os pequenos, tem hora que você perde um pouco as rédeas.

O seu discurso evidenciou acreditar que o público na escola se alterou pouco no período da sua docência, percebendo a entrada de novos públicos com naturalidade, afirmando que a escola acolhe públicos da periferia, desde quando ele estudava e morava em região periférica e sempre conviveu com comunidade mais próximas da pobreza.

Colocou a escola como ponto de socialização que agrega diferentes populações, está no seu centro, na praça do bairro, espaço agregador porque obrigatória. A sua própria experiência como estudante é narrada pelo docente no plano da socialização e, reproduz na escola onde trabalha uma relação do se encaixar no ambiente escolar como determinante. O seu percurso formativo e docente foi quase acidental, mas encontrou na escola uma identificação, especialmente com os estudantes:

Pela minha noção de quando eu era estudante, tinha menos pessoas no mundo e aí você conhecia, o homem morava na vila do lado, você tinha contato [até hoje tenho contato], o camarada, encontrava na rua.

Aí, eu prestei o concurso sem querer, mas o ambiente de escola eu gostei, com criança, a melhor parte da vida começa por aí, a escola é um lugar que eu acabei me sentindo bem.

Criticou a organização escolar pela dificuldade em responder às necessidades cotidianas dos docentes; a percebe demasiado regrada, também para as famílias, com falta de material e políticas de apoio social que implicam em diminuição do tempo letivo:

[...]a questão das cópias, a gente manda numa semana, mas, na semana seguinte não está, interfere com a molecada; a gente acaba providenciando em casa mesmo, no final de semana já imprimo a maioria das atividades da sequência do trabalho.⁴⁹

São coisas básicas, como a falta de material, por exemplo tem uns armários sem porta, some cadeado, não dá para pôr um cadeado

A escola acaba não sendo da comunidade, fica muito regrado, até na hora da entrada e saída tem uma regra, ajuda no funcionamento, mas afasta. Quando há necessidade de falar com o professor.

Alimentação, entrega de uniforme, entrega de leite na escola fico pensando em tempo né. Interfere na sala dar duas refeições mais a locomoção na própria escola, são poucas horas de aula, aí acaba assim se quebrando a atividade, mas, como aqui mesmo, às vezes, a criança tem problema em casa e acaba sendo a única refeição dela na escola não tem ponto de vista da sala de aula.

Os materiais que vão para as crianças, para casa são em abundância, recebem tudo, as pessoas não valorizam, não encaminham os filhos para o melhor.

Na sua fala, o docente denota preocupações com a política de ampliação da Educação Básica:

Tem moleque no terceiro que não sabe nem as letras iniciais do alfabeto e aí o que vai acontecer é o abandono mesmo.

O aprendizado não pode ficar retido na formação do cidadão, na verdade, na minha visão, a educação deveria ser formação do cidadão, mas dar tempo para trabalhar geografia, história.

⁴⁹ O docente se refere ao serviço de reprografia que nem sempre dá resposta às necessidades da equipe e dos estudantes.

Apesar da escola ter mais vagas, ela ainda não é para todos

[...]fica mais difícil, se fosse período inteiro, as escolas praticamente tinham que ser uma ao lado da outra para atender nossos alunos.

2.1.2 Horizontes cruzados

Os resultados representaram exercício de aproximação empírica com a natureza social do objeto para fazer emergir contradições entre as diferentes formas de representar o real por todos e cada um dos sujeitos, influenciadas pelo período que vivenciaram na escola.

Na consideração de que quem vai interpretar “[...]tem sempre um projeto, assim que se desenha um primeiro sentido [...]o interprete antecipa um sentido para o todo” (COSTA LIMA, 2002, p.84) a interpretação representou um caminho percorrido entre palavras aninhadas naquilo que está dito e subentendido, cuja totalidade constituiu categoria crítica.

Foi possível capturar que os temas apontados na interpretação dos recortes de pesquisa discutidos, ressurgiram, destacando as consequências sobre a organização escolar, o conhecimento e o pensamento sobre a escola e o trabalho docente. Com o propósito de não sucumbir ao fetiche metodológico, sob o domínio de um pensamento instrumentalizado e reducionista pela aplicação de métodos, obcecado “[...]pelo metodologismo da teoria da ciência [sem] reflexão sobre a práxis” (GADAMER, 2005, p. 514) focou-se o olhar sobre a política de ampliação da Educação Básica nas ambiguidades e sua riqueza para expor, a partir de um fenômeno particular, a realidade social que a circula, carregada da possibilidade incessante de mudança.

Encravados na Educação Básica em ampliação nas últimas quatro décadas, esses docentes demonstraram acreditar que a política de ampliação representa um avanço democrático, entretanto também denotaram que essa escola assumiu funções distintas de sua finalidade, a de ensinar e indicaram como elementos dessas novas funções, a absorção de novos públicos, a incorporação das políticas assistenciais – mesmo quando o caráter assistencial é reinterpretado como política necessária – a alteração das exigências formativas iniciais da docência e promover ou estimular a formação contínua no jogo de descentralizar para os entes federados e centralizar.

De forma genérica, a crescente heterogeneidade sociocultural e a absorção de estudantes com deficiência foram observadas como geradoras de assimetria no desempenho entre os públicos acolhidos e experimentadas como fracasso pedagógico que promove ressentimento mútuo: o estudante rejeita o compromisso com sua formação dado seu despreparo para a escolarização e o docente não consegue motivá-lo.

Se a escola acolheu, no decorrer da política de ampliação, novos públicos, segundo os entrevistados, também se sobrecarregou com um lastro de fenômenos sociais: drogas, ausência dos pais, saúde pública deficitária, dificuldades econômicas das famílias que se manifestam nas

relações escolares, envolvendo, especialmente, a aprendizagem. No interior das escolas foram criados padrões e procedimentos organizativos a partir de processos administrados que induzem a novas funções da instituição escolar, por exemplo alimentar, cuidar, assistir, sem que, se efetive as estruturas para garanti-las e, ao mesmo, tempo, sua função específica de ensinar vai se perdendo, também sem estrutura.

Os discursos se assemelham e reportam, muitas vezes, a textos orientadores estatais, carregados de alguns clichês, como por exemplo, uma espécie de hipervalorização da formação contínua. Nesse sempre igual discursivo reside uma característica da escola administrada, a repetição de verdades padronizadas, naturalizadas em torno da expectativa social de democratização escolar, presente desde os anos de 1980, podendo representar uma possível caminhada profissional desses docentes para a alienação, no delegar a transformação educacional para o enunciado estatal e se demitir da possibilidade de promover avanços pela sua ação.

Entretanto, no deslocamento desses discursos oficiais, revelou-se, por parte significativa dos entrevistados, uma concepção compensatória da escola que se afasta das propostas declaradas tanto pela academia quanto pelos documentos estatais. Testemunhos ressentidos pelos resultados não alcançados e pela falta de clareza do significado de sucesso escolar, no desencontro dos planos e programas estatais com aquilo que idealizam e apontam soluções: mais pessoas, mais material, mais salas, mais subsídios, mágicas realizáveis pela administração de recursos por forças externas ao espaço escolar.

O currículo, como resposta à demanda ampliada é percebido como cada vez mais prescrito pelo Estado, que dele se apropria para racionalizar investimento, ajustar ao princípio de desempenho, instaurar teores de adesão social orientados por critérios objetivos, que se colam à ideia de progresso e o convertem o conhecimento em valor de troca operacionalizado, situação na qual [...] o trabalho docente pode ser reduzido à tarefa operacional, [...] responsável por aplicar métodos e técnicas previamente selecionados para o desenvolvimento de determinado conteúdo. (AMORIM, 2012, p. 4).

Esse currículo, indicaram, foi abandonando “[...] uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual.” (BENJAMIN, 1994, p. 119) e tendeu a simplificar a formação cultural do docente. As mudanças curriculares foram identificadas no campo das metodologias, compreendidas ora como alterações necessárias, ora como fontes amarradas ao mundo prático do utilitarismo, ainda que nem a isso pareçam atender (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Embora nem todos tenham se debruçado de forma específica sobre a Base Nacional curricular - BNCC em implementação, apontaram seu foco nos conteúdos e resultados demarcados ano a ano, visualizando-a instrumento de controle curricular, mais no Ensino Médio que assiste proposta de flexibilização em educação a distância – EAD, arriscando a própria ampliação desse nível de ensino.

A avaliação apareceu como um dos elementos centrais dos discursos de quase todos os docentes, presa no enfrentamento das circunstâncias do acolhimento dos novos públicos que, por suas condições de vida, têm suas características socioculturais e acadêmicas diferenciadas das exigidas pela instituição escolar. Nesse ponto, quebram novamente o discurso oficial e alinham o avaliar com a recuperação de uma autoridade passada, calcada no saber quando criticam a progressão continuada, como perda da exigência para os estudantes, demonstrando frustração. Por vezes esse tipo de avaliação é enaltecido como possibilidade de favorecer a continuidade, mas a sua efetivação é analisada como artimanha do sistema para ampliar vagas, colocar mais estudantes.

Os discursos foram revelando a falácia da política de ampliação da Educação Básica no impor mais tarefas do que a escola consegue realizar, oscilando entre um mínimo possível e um máximo esperado. Há um misto de imputação de responsabilidade pelos baixos resultados na situação social dos estudantes, na limitação da formação inicial e contínua, do trabalho docente, da administração e funcionamento escolares.

A questão dos resultados apareceu dúbia, quase todos os docentes discutiram os resultados avaliativos como exigências, mas expectam resultados semelhantes aos discursos estatais: que o estudante se alfabetize, aprenda, se torne cidadão, se socialize. Admitem que os resultados externos também fotografam defasagens das escolas e da docência, particularmente, mas os afirmam, ao mesmo tempo, pressão e motivo para frustração se não alcançados.

Todos demonstraram perceber a queda nas exigências escolares como negativa, a partir da qual a escola administrada se afogou na função de depósito de estudantes, perdeu a finalidade de ensinar e obrigou o estudante a passar dos 4 aos 17 anos, num ambiente escolar qualquer, com qualquer qualidade e com resultados formais, enquanto o Estado finge exigir dos docentes uma abstrata qualidade.

Os docentes entrevistados questionaram o número elevado de estudantes em sala de aula, apontando-o como elemento de intensificação do trabalho, ao lado dos resultados projetados pelo Estado, a organização temporal submetida às políticas assistenciais que sobrecarregaram a função escolar para além do ensinar e apontam para uma certa deformação do indivíduo no decorrer da formação da carreira.

O curso magistério ao nível Médio foi indicado, exceto em uma entrevista, nas entrevistas como curso suficiente e eficiente para formar os docentes dos primeiros anos de escolaridade, porque era realizado com acompanhamento da preparação profissional, mesmo que incapaz de adentrar profundamente os conteúdos escolares e as bases teóricas. A exigência do Ensino Superior a partir da LDBEN/1996 (BRASIL), percebida como deslocada da realidade escolar, tendeu a afastar a formação acadêmica das práticas pedagógicas, colocando no centro a certificação, propulsionando cursos fragilizados que não acrescentam conhecimentos escolares ou suplantando os não adquiridos ao longo da escolaridade

Nos discursos expressos há uma oscilação de significados e sentidos que desemboca num consenso de que a formação inicial desejável para a docência é aquela que garante a prática “[...] mesmo quando se mostram [...] bastante humanos e racionais, ficam paralisados numa estupidez prática no instante mesmo em que se põem a pensar de modo profissional” (ADORNO, 1993, p. 108), por outro lado, desse consenso ressoam a necessidade de vínculo e o compromisso para além do técnico, sendo que a obrigatoriedade do Ensino Superior para o exercício docente, muitas vezes em frágeis cursos vagos e na modalidade Educação a distância – EAD, especialmente nas duas últimas décadas, acaba por falsear esse compromisso formativo numa abstração, esvaziamento de conteúdo que contribui para transformar a escola em depósito de estudantes, uma escola ampliada para todos, mas incompetente para formá-los.

A formação contínua foi exaltada nas falas, de várias formas, desde como salvação de todos os males à conformação da docência às propostas estatais, passando pela preparação para mudanças, até complementação que nem sempre atinge ou tem valor, mas, no todo sobressai a formação contínua como resolução emergente a partir de uma epistemologia da prática, tomada por satisfatória e suficiente como reflexão sobre a prática (SHIROMA, 2004).

Entretanto, essa formação contínua, aparece invalidada na função de treinamento para produzir mais e melhor, explicar as dificuldades das realidades sociais e escolares ou dos estudantes para aprender ou absorver práticas confirmadas como adequadas e replicadas como modelos, fazendo sentir ao docente a impossibilidade de estar preparado e o colocando sempre em busca de mais formação, porque todas as práticas educativas parecem ultrapassadas, as respostas carecem de renovação a cada momento.

Enaltecida em quase todos os testemunhos, essa formação aparece constatada como a que todos fazem, diretamente pelos programas, em pós graduações *lato-sensu*, especializações, alguns considerando-a na relação direta com o trabalho realizado na escola, outros valorizando esse espaço acadêmico como mera atualização de conhecimentos, caráter compensatório, organizado em temáticas específicas, numa inversão do percurso formativo, uma formação

inicial curta, sem solidez teórica que desemboca na procura de formação continuada como solução para as lacunas deixadas. Respondendo, assim, como consumidores do mercado de cursos e outros produtos, aparentemente, capazes de atribuir reconhecimento, validação profissional, construir imagem pública de diferenciação, mesmo que falsa, da massa de docentes “[...] vistos como sendo malformados, incompetentes e descomprometidos consigo mesmos e com seus alunos “(SOUZA E SARTI, 2009, p.03).

Por vezes, esses discursos elevaram a formação continuada à necessidade, reproduzindo as orientações oficiais, nacionais e internacionais, que reconhecem o docente com necessidade de aprimoramento, tendo em vista que esse trabalho é projetado como em constante adaptação às necessidades do modelo produtivo na sociedade administrada.

Nessas falas, oscilaram entre os que se reconhecerem mal formados e colocaram a formação contínua como valorização docente, como foco na troca com pares, apesar de nem sempre em busca da pesquisa educacional como os programas estatais propõe, assumindo a perspectiva da reflexão sobre as práticas como suficiente, sem compreensão das origens dos contextos sociais, banalizando o próprio refletir (PIMENTA, MARQUES, 2003) e retornando à prática pela prática, à docência instrumental, com os métodos no centro, com turmas ordenadas, rotinas fixas, prazos, metas que se formatam na escola administrada..

Tanto os cursos oferecidos dentro de políticas específicas quanto os conquistados como elementos individuais de compensação da formação inicial insuficiente, são absorvidos por esses docentes como produtos culturais, trazem temas de uma moda acadêmica sempre vinculada à epistemologia da prática, que, movida pela Indústria Cultural, impedindo o emancipar e desenvolvendo um perfil exigido pelo Estado: aberto à mudança, com crenças móveis, flexível, adaptável etc., galgando uma formação continuada como compra de remédios que prometem em suas bulas tornar tranquilo, e sem contradição, o cotidiano de trabalho escolar, à luz do modelo fabril que possibilita realizar o trabalho num fragmento da produção, sempre da mesma forma, com resultado idêntico, sem pensar.

Dessa forma, simplificada, há produção instrumental de modelos aplicáveis ao real, que cultivam a expectativa proletária do docente, trabalhar sempre da mesma forma. Contudo, os depoimentos recolhidos demonstram, nesse caminho epistemológico proletarizado, nós apertados, na medida em as práticas modeladas não resultam como esperado, nem sempre conseguem ensinar, disciplinar ou socializar os estudantes.

Apesar da permanente formação contínua (ou seria pseudoformação contínua?) esses docentes demonstram que não compreendem todos os processos escolares, ao que subjazem significados de frustração, revelando proletarização que amortiza a consciência, torna a

docência emprego que faz pressão para resultados contraditórios, idealizados de fora e de dentro da escola.

Mas, na intersecção de seus horizontes, os docentes entrevistados, também carregaram fagulhas da emancipação, calcadas na alternativa de refazer o caminho da ampliação por uma trajetória que recupere a autoridade do conhecimento, uma escolarização voltada para a aprendizagem na escola.

CAPÍTULO 3 - SOCIEDADE, ESCOLA E DOCÊNCIA ADMINISTRADAS

O presente capítulo explicita os principais contributos teóricos mobilizados como referencial, a primeira geração da Teoria Crítica, tendo no centro a sociedade administrada que se expande para a escola e para a docência no capitalismo tardio, no qual a formação cultural necrosou enquanto a socialização e a pseudoformação foram compondo um todo igual⁵⁰, processo acelerado a partir da metade do século XX em todo o mundo e, no Brasil, a partir dos anos de 1980, especialmente, na política de ampliação da Educação Básica.

Compreende-se que a pseuformação, justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social como regressão da razão a mero instrumento de dominação.

O avanço da pseuformação, ocupando todos os espaços educativos da sociedade deslinda a lógica do sistema de ensino, na medida em que tudo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado pelos aparatos técnico-burocráticos que garantem a funcionalidade da escola nutrida pela incapacidade dos indivíduos de resistir às condições de existência que são incorporadas e naturalizadas, sejam quais forem.

Como uma névoa, essa pseuformação sufocou os bens culturais verdadeiros. Reduzidos os conhecimentos ao fungível, a cultura perde o caráter de construção histórica social e individual, como também, as potencialidades humanas de subjetivação e solidariedade, produzindo a barbárie, inclusive na escola.

Desde a modernidade, o capital no centro da lógica social ordenou uma ação heterônoma ao indivíduo e, ainda, objetivou um "mundo administrado" no qual o conhecimento se converteu em regras da eficiência produtiva; o aparato produtivo controlou a razão, as atitudes, as necessidades e as aspirações humanas; destruindo a oposição entre interesse público e privado, impondo o aceite de interesses particulares como se fossem de todos; fazendo com que nas "[...] formas aparentemente mais inofensivas de condução da vida no mundo contemporâneo [...] nelas possa haver algo de regressivo" (COHN, 1998, p. 14) e, como afirma MARCUSE (1979, p. 97):

Com a racionalização do mecanismo produtivo, com a multiplicação de funções, toda dominação assume a forma de administração. No seu auge, a concentração do poder

⁵⁰ Sujeição do indivíduo, fazendo o homem simplificado ao coletivo, sem capacidade de pensar e agir por conta própria.

econômico parece converter-se em anonimato; todos, mesmo os que se situam nas posições supremas parecem impotentes ante os movimentos e leis da própria engrenagem. O controle é [...] administrado por escritórios em que os controlados são os empregadores e empregados. Os patrões já não desempenham uma função individual. Os chefes sádicos, os exploradores capitalistas, foram transformados em membros assalariados de uma burocracia, com quem os seus subordinados se encontram como membros de outra burocracia.

Ora, ancorada numa sociedade que se volta para manter o ritmo da produção e do consumo, a escola, instituição social desenvolvida sob o declínio do significado social das experiências individuais tornou-se prolongamento da administração social para garantir adaptação humana ao trabalho na lógica de administração total da sociedade pelos padrões de produção e consumo.

Nas quatro décadas em estudo, no Brasil, essa escola foi massificada de modo contraditório: oportunidade e direito para todos, assumido como responsabilidade estatal e social que poderia trazer alguma potencialidade emancipadora ao nivelar o ponto de partida, redentora das diferenças socioeconômicas (SACRISTÁN, 2000) e, ao mesmo tempo, obrigação do indivíduo, adaptação ao princípio de eficiência que adentrou o espaço escolar brasileiro.

É uma cena que atingiu o docente que, paradoxalmente, desancorou-se do conhecimento como prerrogativa do pensamento para evitar a subordinação às condições dadas, tomando para si a simplificação da sua ação profissional que a administração social impõe. Para iluminar essa cena, se expõe, aqui, uma reflexão substantiada em vários autores em torno da Teoria Crítica que contribuem para a reflexão nessa relação quase simbiótica entre sociedade, educação, escola e docência, de modo a situar o objeto de pesquisa e sua problematização.

Tendo como ponto de partida a perspectiva de que a instituição escolar e o trabalho docente, no processo de ampliação educacional ao longo do tempo observado, tiveram aprofundado seu caráter administrado, a pesquisa foi se tornando experiência hermenêutica que a lançou para horizontes desconhecidos e inesperados, no encontro entre o pesquisador e seu outro, mais na abertura ao diálogo do que para previsão de procedimentos controlados na tensão entre os textos pesquisados e seus horizontes fundidos (MIRANDA, 2005) e as percepções docentes.

Para isso, foram tomados por princípios orientadores o conhecimento construído de forma histórica, crítica e hermenêutica e a oposição do que é com relação àquilo que pretende ser. O véu tecido sobre do objeto foi se rasgando; eliminando a aparência ilusória que o encobre no “[...] entregar-se ao objeto sem reservas” (HORKHEIMER, 1975, p. 194) para apreender nexos e mediações que o constituem.

Na desconfiança do aparente, a metodologia da crítica imanente orientou compor um quadro entre o levantado nas pesquisas correlatas ao objeto e ao pesquisado em campo, de modo a confrontar os conceitos constelados num desvelar hermenêutico do objeto historicamente apresentado, que só se revela quando determinado (JUNGES; KOTZ, 2015), na contradição entre o que é e o que pode vir a ser. Após ter distinguido elementos contraditórios, que não representam algo a ser superado ou pensado em separado, não obstante, no amálgama que torna o presente compreensível que os evidencia e situa.

Na leitura das pesquisas sintetizadas e das entrevistas, se buscou o percurso histórico que aprofundou a escola administrada; explorando observações, definições e conceitos, situando olhares historicamente determinados, entre vozes de diferentes linhas de pesquisa; para produzir um relato do processo que indique a:

[...] articulação da hermenêutica com a dialética [...] importante caminho para fundamentar pesquisas qualitativas, na medida em que[...] ambas trazem a ideia do condicionamento histórico da linguagem, das relações e das práticas; ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial; ambas questionam o tecnicismo em favor do intersubjetivismo da compreensão e da crítica; ambas estão referidas à prática estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho; ambas reúnem o poder para “aproximação da verdade” investigada. (ALENCAR; NASCIMENTO, ALENCAR, 2012, p. 245).

3.1 A SOCIEDADE ADMINISTRADA

A administração é aquilo que assegura os interesses do geral frente ao particular, enquanto a cultura pede o particular frente ao geral. A sociedade administrada rompe os laços possíveis com o particular e impõe padrões externos que aniquilaram a formação cultural, invadiram a socialização, o aprendizado e a formação da personalidade (NOBRE, 2004).

A separação entre administração e cultura trouxe padrões externos que aniquilaram suas finalidades, substituídas por regras mercadológicas e, “[...]na impossibilidade de uma experiência social direta” (NAPOLITANO, 2002, p. 121) faz o passado não ser reelaborado e antecipa a ação sobre o mundo, sem autorreflexão.

Consequentemente, a sociedade contemporânea distinta “[...] pela conquista das forças sociais dissidentes mais precisamente pela tecnologia que pelo terror, sobre a dupla base de uma eficiência esmagadora e de um crescente padrão de vida” (MARCUSE, 1979, p. 32), se firmou na eficácia econômica, no consumo elevado como padrão, na facilidade tecnológica, que estabelecem o “princípio de desempenho”(p. 64), numa sociedade administrada pela indústria cultural que contempla a obediência à mercadoria.

A sociedade administrada reificou os indivíduos ao subsumi-los às relações abstratas de troca, retirou dos objetos seus aspectos particulares e os identificou por conceitos universais, de modo que os tornaram idêntico quando estende o domínio da produção se estendeu ao todo social, transferiu a mentalidade quantificadora, imersa na reificação da experiência, no pensamento incapaz de atravessar seus objetos, que cria, para além da alienação produtiva, a coisificação do espírito, objetivada nas relações do indivíduo com o outro e consigo próprio.

Toda a cultura, tanto a das massas quanto a erudita, na sua reprodução e distribuição pela indústria cultural, se transformou em produto vocacionado ao mercado (ADORNO, 1986), de forma a neutralizar o pensamento do sujeito, anular sua experiência intelectual sob uma coesão social aparente, movente de conflitos que perpetuam a minoridade social diante dos riscos de assunção das responsabilidades; gerando medo e apoiando a dominação, transformada em signo de proteção de inimigos externos e internos, numa catástrofe anunciada que justifica a administração total da sociedade (AQUINO, 2017).

Fruto da racionalidade instrumental que se nutre do conformismo, a vida foi se tornando totalmente planejada; a distribuição social dos benefícios do progresso científico, desigual e hierárquica fez crescer a conquista do homem pelo homem e a liberdade ficou atrofiada no pensamento único imposto no mundo administrado no qual:

Tudo se organiza no sentido de manter o controle e reproduzir o estado de coisas dominante. Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre a necessidade individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social (MARCUSE, 1979, p. 18).

Nesse “[...] sistema total de administração e coordenação” (MARCUSE, 1999, p. 33) que dá ares de organização das oposições: a dominação e a igualdade; a frustração e a satisfação permitida, o desperdício e o prejuízo; o capital e o trabalho para conciliá-las sem resolvê-las. A razão instrumental não libertou o homem, como prometia o projeto iluminista, aprisionou-o.

A técnica, prevista como instrumento humano, com fim de propiciar uma vida livre, justa e digna, tornou-se instrumento de subjugação da consciência, ainda que haja uma pseudoliberdade de escolha, ilusão diante de um mundo de variedade de produtos, transforma-se em pré-condição para a instalação da dominação e, conseqüentemente, da violência, em fetiche, no qual “[...]mesmo aquilo que no homem difere da técnica vê-se incorporado como uma espécie de lubrificação da técnica” (ADORNO, 1993, p. 201).

O indivíduo, socializado diretamente pelo todo social, absorveu modelos que a Indústria Cultural impôs (CROCHIK, 1995) com base na razão instrumental, no critério de utilidade,

dando origem a uma sociedade dominada pela lógica do equivalente, do quantificado, calculável e previsível. Com duas faces opressivas, a da Indústria Cultural e da pseudoformação que se objetivaram em bens culturais, sua produção, circulação, distribuição e recepção.

Os homens passaram a se parecer uns com os outros no nível sociopsicológico, porém nem sempre nas condições de vida, num jogo ideológico de pseudo integração que parece não admitir que ninguém fique de fora (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) porque “A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, ele é mero exemplar.” (p. 136), distanciado da condição humana, do diálogo, do sonho e do esclarecimento.

Sem um processo de formação cultural, essa identificação integradora, padronizada como condição para a funcionalidade dos homens e da sociedade os deixa menos diferenciados e mais suscetíveis à determinação social, à violência contra o indivíduo debilitado; estimula o narcisismo, sacrifica a consciência, sustenta uma falsa imagem do ego como ajustamento às condições objetivas

Mitológica, a técnica, construtora da possibilidade civilizatória de dominar o natural, foi projetada na organização social como administrada, limitadora dos sujeitos e propulsora de práticas regressivas (CAPISTRANO FILHO, 2011). Acoplada ao trabalho conglomerou o humano na natureza, como conjunto de seres sem subjetividade:

[...]pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica [...]tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano. Os meios – e a técnica é a mais alta representação dos meios para a autoconservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995a, p.118).

A sociedade administrada, atingiu os mais diversos aspectos da vida e âmbitos da existência. Tal racionalidade apresenta-se imbricada nas instituições sociais, inclusive as democráticas, tendo em vista que a opressão não mais se caracteriza por uma barbárie explícita ou totalitária, mas se aninha nas necessidades materiais e espirituais, disfarça o sofrimento implícito, quando desvia a trajetória emancipatória da razão, domina o indivíduo face ao poder econômico técnico-instrumental e à visão utilitária ao existente:

[...] caracterizada por relações sociais hierarquizadas, nas quais o contentamento resignado com uma felicidade ilusória mantém os homens submissos ao sistema que os oprime material e espiritualmente; a diluição da individualidade na massa é parte do espírito da época. (SILVA, 2015, p.39).

Destarte, o sistema se converteu em princípio e o mundo em sistema, adentrou todos os domínios do contemporâneo, extensivo ao real, não o permitiu concebível fora da tendência de a tudo sistematizar. (PALANCA, 2000), porque [...]. A *ratio* burguesa como princípio de troca, tornou homogêneos com os sistemas tudo que desejava comensurável, idêntico a si mesmo (...). A assim chamada angústia existencial é a claustrofobia da sociedade que se tornou sistema. (ADORNO, 2008, p.35).

Sobre a organização do mundo foram se impondo modelos fixos de técnica e progresso, pelos quais o sujeito vai sendo moldado para uma falsa realidade que, seduzindo para o existente, afasta a imagem de sua transformação, justifica a aparência pela determinação social de um padrão de subjetividade:

O que permite a adaptação a uma sociedade contraditória é a ideologia, que substitui, em grande parte, a força bruta direta necessária para que a ordem social se mantenha segundo os interesses dominantes, mas a ameaça da força é a substância. Assim, a consciência não reage diretamente ao conteúdo da ideologia, mas à ameaça. O que nos faz trabalhar continuamente é menos a justificativa ideológica e mais o medo do que aconteceria se assim não o fizessemos. (CROCHIK, 2003, p. 21)

A conversão da sociedade capitalista em sociedade administrada transformou a consciência numa presa fácil, de modo a promover a sua adaptação ao contraditório e irracional. Na continuidade entre o mito e a ciência, a ética se dissolveu, coisificou o espírito na objetividade, as relações humanas na satisfação imediata. Submetida a uma falsa razão, a lógica social foi abstraída como verdade incontornável num tecido social de sociedade de trocas desiguais: (CROCHIK, 2003), porque:

Para que a lógica da aparência seja dominante na cultura, ela invade todas as esferas da vida. A liberdade não pode ser uma escolha na sociedade administrada pela lógica do capital, senão a liberdade relativa ao consumir para suprir necessidades artificialmente criadas pelo mercado. Daí a consciência da sociedade torna-se aparência. (ROGGERO; LARUCCIA, 2009, p.29).

A ciência moderna auxiliou, assim, o ajustamento do indivíduo, na medida em que adjudicou ao homem a capacidade de dominar a natureza, domou a sociedade e a cultura, fortaleceu a integração social do indivíduo (CROCHIK, 2005) tendo no cerne a autoconservação a racionalidade técnica:

[...] mais do que um conjunto de ideias, crenças e valores, e se configura como uma tendência a analisar todos os fenômenos através da razão instrumental, não se atendo às suas especificidades; o predomínio é a lógica do sujeito e não do objeto, o que significa que a realidade não é entendida em seus próprios termos, mas nos do sujeito. (CROCHIK, 1999, p. IV).

Portanto a ciência, desde a modernidade, representou ação racional que emancipa e regride, emancipa quando sobrepuja as respostas mitológicas, mas retorna ao mito ao simplificar respostas para diferentes situações humanas, numa funcionalidade que apaga a história, coisifica as pessoas pela utilidade imediata e as manipula com interesses adquiridos, o conhecimento instrumental faz com que a razão se torne “[...] *irrational* [...] quando hipostasia suas produções, as abstrações, contra o sentido do pensamento”. (ADORNO, 2008, p. 37). Na simplificação de modelos experimentais das ciências naturais, o próprio homem se reduz a ser natural, difunde preconceitos:

A ciência é repetição, aprimorada como regularidade observada e conservada em estereótipos[...]. Com seu triunfo, as manifestações humanas tornam-se ao mesmo tempo controláveis e compulsivas. Da assimilação à natureza resta apenas o enrijecimento compulsivo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 169 *Apud*. CROCHIK, 1995, p. 24).

A racionalidade científica simplificou a relação entre teoria e prática, dando à primeira a condição de modelo abstrato, neutro e à segunda de fim em si própria, ora as tornando indiferenciadas, ora estabelecendo o teórico como modelo do conhecimento, para além do âmbito da produção, fetichizado que se apossou do tecido social pela via da indústria cultural (FABIANO; SILVA, 2012) e, dada a primazia à razão instrumental e a prioridade ao mercado, o prático como ativismo cego coordenado pelo mundo administrado que na:

[...]atual organização industrial do trabalho, cada vez mais intensamente requerida pelo desenvolvimento do capitalismo, tornou a experiência (quase) completamente inviável [...]. De fato, com o declínio da sabedoria prática desapareceu também a possibilidade de encontrarmos homens experientes, capazes de agir segundo critérios extraídos tanto da tradição como de seu próprio passado individual. (FRANCO, 2000, p. 93).

Diante dessa cisão, perpetuou-se o medo do real, mesmo a ciência tendo sido criada para o opor, “[...] o que parecia ser a grande virada do homem sobre a natureza foi, na realidade, a conversão do medo em explicação.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25), de modo a gerar um todo igual, uma única forma de pensar e agir, gerando especializações que se interpolam entre o mundo e o indivíduo:

[...] negam o princípio da autonomia [...] Sua existência só adquire sentido na medida em que obedeça aos “novos dogmas” impostos pela racionalidade científica. Eles determinam como se deve ver, como se deve pensar e como se deve agir. Enfim, como se deve viver. (PALANCA, 2000, sem p.).

A sociedade administrada transformou, de tal modo, o progresso científico e técnico em instrumento de dominação “[...] pelo princípio de que o progresso da indústria e do modo de

produção capitalista representa também o progresso da humanidade” (GUIMARÃES, 2011, p.102), despiando os indivíduos de sua individualidade e o revestindo de forças para sobreviver e responder ao mercado que:

[...] não questiona sobre o seu nascimento, mas o preço dessa vantagem, pago por quem fez a troca, foi o de ser obrigado a permitir que as suas possibilidades de nascença fossem modeladas pela produção das mercadorias que nele podem ser compradas. Os homens foram presenteados com um si mesmo próprio a cada um e distinto de todos os outros, só para que se torne, igual aos outros (ADORNO, 1999, p. 28).

Globalizado, esse mundo administrado foi se configurando como da informação “[...]criando a crença de que o mundo seja uma espécie de aldeia global” (BASTOS, 2009, p. 143), trouxe uma aparência de nenhuma fronteira e, pela comunicação interativa e tecnológica, manteve a obliquidade do controle e do obscurecimento.

O capitalismo contemporâneo se transformou em “parasitário” com novas formas e territórios e a função do Estado passa a ser a de contribuir com subsídios para garantir o consumo das mercadorias, por meio da “[...] disponibilidade contínua de crédito e a habilitação contínua dos consumidores para obtê-lo” (BAUMAN; MAY, 2010, p.29-30).

Esse Estado, seja ditatorial ou democrático, que se assume, frente à ordem global não mais a serviço somente de uma classe no nível nacional, “[...]devido à força dos demais movimentos sociais, pois, apesar de existência da organização capitalista, a classe dominante não determina sozinha as políticas educacionais no país, seguindo imposições e determinações dos organismos internacionais.” (BONETI, 2006) conduz interesses dos mercados, numa simbiose entre público e privado entre técnica, ciência e capital global e, marcando todas as relações sociais como mediatizadas, de modo a produzir um novo consenso comportamental em:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao véu tecnológico. Os homens se inclinam a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesma, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (ADORNO, 1995b, p. 132).

Diante de uma lógica social movida pela vertiginosa rotatividade de bens de consumo, o indivíduo foi pressionado a novos padrões de gosto, criados pela Indústria Cultural que impôs uma ética instável quando se infiltrou nas relações pessoais por padrões que limitam todos a um público consumidor passivo e desencorajado a procurar novas experiências, massa homogênea que transforma a cultura em mercadoria, a sujeita às leis comerciais de procura e demanda.

Embora mais acessíveis, os bens culturais disponíveis a um maior número de pessoas não fizeram avançar o conhecimento e o pensamento, ainda que as sucessivas demandas pareçam se construir como remédio simbólico para insatisfação ou ansiedade dos indivíduos. Essa “[...] construção [que] parece natural, mas é uma segunda natureza”. (MAAR, 2003, p. 463), instaurada na exigência de um conjunto impaciente de vivências que terminou em um novo estado sensorial diante dos estímulos que impulsionam um todo igual com aparência de liberdade no qual:

A consciência individual tem um âmbito cada vez mais reduzido, cada vez mais profundamente pré-formado, e a possibilidade da diferença vai ficando limitada a priori até converter-se em mera matriz na uniformidade da oferta. Ao mesmo tempo, a aparência de liberdade faz com que a reflexão sobre a própria escravidão seja muito mais difícil do que o era quando o espírito se encontrava em contradição com a aberta opressão. (ADORNO, 1962, p.148).

Produto do trabalho humano, o modo vigente da economia e o todo cultural exerceu sobre a organização social um poder administrativo que, simultaneamente, dominou cada indivíduo e o faz dominante, gerando uma “[...] cisão objetiva entre indivíduo e sociedade [na qual] a debilidade do ego deve ser compreendida como uma condição imposta pela realidade.” (SILVA, 2015, p.36).

A indústria cultural distorceu o sentido da diferença, volvida a mera aparência. Numa dinâmica de obediência a modelos antecedentes que estimularam o consumo permanente nas massas sociais, se “[...] descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126) e se introjeta uma lógica mecânica, que com analogia à máquina passa a simbolizar o progresso e espelhar o próprio indivíduo na “[...] sustentação de uma falsa imagem de força do ego, em realidade debilitado – é explorada ao extremo pela indústria cultural, de modo que a integração tornou-se condição para a funcionalidade dos homens e da sociedade.”(SILVA, 2015, p. 39).

O indivíduo contemporâneo se diferencia menos do que o de outrora, sua identidade enfraqueceu-se, sua ação nem sempre corresponde aos valores que lhe subjazem, porque as leis do mercado os ultrapassam, impõe a competitividade; adaptado que está ao modo de produção e consumo, numa felicidade prometida pelas tecnologias que se impuseram ao humano e não a ele se adequaram (PUCCI, 2009). Ao se relacionar com uma realidade fictícia, ideologizada, o indivíduo a internaliza em sua forma aparente, destituindo-se da autonomia e da história:

Em consequência da força devastadora da estrutura social opressiva, as possibilidades de desenvolvimento da autonomia individual, essenciais à constituição do sujeito histórico, se tornam cada vez mais escassas, favorecendo o cego movimento da sociedade rumo à aniquilação do indivíduo. (SILVA, 2015, p. 37).

Nessa fábrica de valores antagônicos, propulsionada pelo progresso tecnológico que domina os sentidos, exerce um poder obliterador da individualidade e incita o desejo de adaptação (MANIERI, 2008) há perda das possibilidades de autodeterminação. A emancipação prometida pela sociedade esclarecida vira massa amorfa e a formação cultural mera socialização sustentada na administração total que a tudo sistematiza:

[...]moldura que delimita o quadro dessa sociedade "totalmente administrada", de um todo [...] não-verdadeiro [...] um falso definitivo numa práxis arbitrária que falseia a identidade entre sujeito e objeto, sacraliza uma identidade plenamente realizada [...] a identidade de tudo [...] subsumida por uma totalidade, por um conceito, por uma sociedade integrada. (ADORNO, 1993, pp.42, 43).

Constatou-se, assim, que para a sociedade administrada o “[...]indivíduo é um organismo configurado por um sistema e a sociedade representa esse sistema, cada vez mais autônomo em relação aos indivíduos” (CROCHÍK, 2008, p.301) e, como efeito há uma sensação de clausura, numa situação c mais e mais socializada, densamente estruturado por normas que exigem aos indivíduos reprimir o sofrimento de renunciar aos desejos para viver o coletivo, gera tensão nas relações humanas que pode se voltar contra a civilização. Sob a pressão do excesso de regras que provoca uma claustrofobia à própria humanidade; a barbárie se impõe como natureza humana negada e a crueldade como guia da ação (CROCHIK, 2003).

Nessa lógica, a consciência se desfez na oscilação entre a adesão ao mundo da cultura administrada e a resistência e à aparência de uma sociedade livre e democrática. Eliminada a consciência, a subjetividade foi atravessada pelas exigências do todo social, é controlada pela razão instrumental e seu conjunto de regras que liquida o particular pelo universal. Há um mal-estar difuso que assusta e fascina no reduzir o mundo em permanente idealização; ao mesmo tempo o indivíduo isolado não pode haurir a experiência das contradições, na dissolução da crítica e da autocrítica e o apego a uma experiência substituta:

Pela via do fetichismo da mercadoria, o modo de produção impõe formas determinadas que, como consciência sujeitada, reproduzem a sujeição ao mesmo tempo em que geram experiências substitutivas pelas quais aparentam se constituir como sujeitos livres” (MAAR, 2002, p. 100).

Porque alheado o humano das suas condições reais de vida, os indivíduos, permanecem submetidos à Indústria Cultural, são privados do desenvolvimento da capacidade de subjetivação, de solidariedade e respeito, gerando forma perversas de violência na racionalidade técnico-administrativa da sociedade; são seduzidos pela barbárie dada “A incapacidade de perceber adequadamente os ardis do aparato técnico administrativo da realidade circundante e

a necessidade de autoconservação intensificada pela ameaça constante tornam os homens ainda mais vulneráveis.”(SILVA, 2015, p.45).

Debilitados por uma sociedade que impõe resistência à emancipação (CAPISTRANO FILHO, 2011) os indivíduos, incapazes de uma relação crítica com sua realidade e de romperem com a ausência de autonomia, com a sujeição a leis exteriores fazem girar as instituições em torno da produtividade que as centraliza, mesmo que disfarçadas em políticas democráticas porque: “As novas condições de opressão, contudo, não mais são caracterizadas pela política explicitamente totalitária, mas sim por uma administração eficiente dos diversos âmbitos da existência.” (ADORNO, 2004 p. 115).

A anulação do indivíduo não se refere somente ao cerceamento e impossibilidade do desenvolvimento da individualidade em todo o seu potencial humano, mas também diz respeito à manutenção de uma falsa ideia de individualidade que faz do isolamento cego a que submete as pessoas o meio de perpetuar os indivíduos, ainda que estes já estejam mortos; o indivíduo está morto, mas para que continue existindo sem apresentar uma verdadeira resistência, a sociedade providencia seu empalhamento (MORAES, 2006).

Materializado num permanente princípio de realidade, da lei e da ordem vai sendo transmitido de geração a geração, reproduzindo a repressão como fenômeno histórico que coopta cada indivíduo, garantindo que se torne produtivo ao tecido social, num processo irreversível de “[...] encarceramento de suas possibilidades de singularização na rígida estrutura psíquica individual.” (SILVA, 2015, p.39) na medida em que “[...] sob o primado de um eu ajustado ao princípio de realidade, como uma quadrilha de ladrões interiorizada, com chefe, sequazes, cerimonial, juramentos de fidelidade, traições, conflitos de interesse, intrigas e todos os demais ingredientes.” (ADORNO, 1993, p. 38).

Há um avanço da unidimensionalidade humana, retransmitida na rede de instituições sociais, de forma a produzir uma subjetividade hegemônica, centrada no desejo de consumo que obscurece as necessidades humanas objetivas, na realização de outras simbólicas, para servir à manutenção social, na qual o “[...] indivíduo impotente à força descomunal da sociedade administrada provoca semelhante deterioração da subjetividade.” (SILVA, 2015).

O trabalho industrial se conforma como um modelo aplicável à administração e para a cultura simultaneamente, de modo que “[...] tornam comensuráveis e idênticos indivíduos e performances não idênticos [e] impõe ao mundo inteiro a obrigação de se tornar idêntico, de se tornar total” (ADORNO, 1980, p. 146), e, carregado de “[...] fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens” (ADORNO, 1995b, p.177) que tencionam o indivíduo e impulsionam o seu pragmatismo.

A formação cultural e suas virtudes de valorização da tradição, memória, sensibilidade e espírito crítico são enfraquecidas e há uma “[...] submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica característica do capitalismo contemporâneo” (LOUREIRO, 2007, p. 3).

Essa lógica atribuiu à formação uma condição que a separa da consciência do trabalho, deformando a educação pela heteronomia e da consequente alienação humana nas formas massificadas de linguagem educativa mercantil que atuam no sentido de aniquilar o pensamento, reduzindo-o a uma dimensão legitimadora do *status quo*. (COLACIOPPO, 2011). A educação tornou-se pseudoformação, evocou a competição como princípio educativo, limitando suas possibilidades emancipatórias. Como consequência, aquilo que deveria formar os sentidos foi impossibilitado pela administração social, distanciando do contato sensorial personificado com a cultura que faria encontrar conteúdos de seu passado individual e coletivo.

A pseudoformação se configurou em todo tecido social e na organização escolar para, na sociedade contemporânea, reproduzir relações sociais por meio do monopólio de formas culturais traduzidas e materializadas em bens de consumo gerados pelo sistema de produção de mercadorias, negando a possibilidade de crítica e superação do que está dado, pois estabelece de antemão modelos de conduta e de valores a serem apreendidos pela determinação cultural instituída, um modelo heterônomo que não permitiu a crítica ao presente, ao que está acontecendo ou ao que já foi realizado, de forma a legitimar a cultura atual que estabelece sua própria reprodução, para que sua cópia seja contínua, conservadora e afirmativa.

Estabeleceu-se a limitação da inteligência, dos processos educacionais ao desenvolvimento lógico formal, negando a formação da consciência em seu sentido mais profundo porque a [...] faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências [...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo [...] a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é [...] ” (ADORNO, 2000, p. 151).

A escola como instituição encarregada de organizar e socializar os conhecimentos historicamente acumulados, enfrenta dilemas na sociedade administrada afogada em relações e conflitos, nos quais:

“[...]se formam estruturas de poder e domínio dos sujeitos entre si que pulverizam interesses, fecham a consciência, matam a dimensão emancipatória, formam pela

metade e impedem o florescer de corpo inteiro, assumindo dimensão instrumental” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003, p.26).

Igualmente, a “[...] escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre, em suas atividades educativas e formativas, a *ratio* da submissão e da adaptação que perpassa as outras esferas sociais” (PUCCI; OLIVEIRA.; ZUIN, 1998, p.47).

Numa sistematização formal, o universo educacional da escola fica submetido a fins estabelecidos, à racionalidade da ciência e da técnica, vazio de fundamentos e se objetiva por meio da administração (PALANCA, 2000). Portanto, na sociedade administrada contemporânea, escola e docência são igualmente administradas, cruzadas por uma objetivação que espelha a dominação da indústria cultural sobre todas as relações sociais e tende a impedir a subjetividade de emergir.

3.2 A ESCOLA ADMINISTRADA

Na sociedade administrada descrita, a escola é fonte do domínio da Indústria Cultural, cuja ação atua como controle, manutenção do *status quo* e lógica da produtividade, corroborando para a manutenção das estruturas vigentes, de modo a contribuir com o alijamento dos indivíduos que deixam de “[...] poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos [...]” (ADORNO, 1995a, p. 47).

Tendo por pano de fundo, no capitalismo tardio, essa sociedade dominada pela mercadoria, envolvida no seu manto de produtos culturais que abandonaram o valor de uso para se tornar de troca, produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto no mercado acessíveis, a escola se torna administrada como agência que comercializa atividade de ensino, volvidos os seus conteúdos em produtos culturais modelados que se guiam pela lógica dos equivalentes que a tudo classifica e generaliza e se associam a interesses públicos e privados num negócio específico, com geração de inúmeros materiais de consumo.

A instituição escolar vai sendo controlada, a Indústria Cultural se firma como forma dominante do processo de socialização, forja uma adaptação conformada à ordem, leva a desaparecer o potencial crítico, esclarecedor e criativo, produzindo pseuformação, como uma fábrica de sujeitos inábeis para relações subjetivas e críticas com o real; formatando a adesão sem consciência, valida o falso como verdadeiro (ADORNO, 2009) na expropriação do pensamento, autorreflexão, autonomia e individuação.

A formação cultural foi sendo, assim, absolutizada pela dimensão da integração social, de modo retirar a experiência verdadeira da escola e gerando barbárie, na cisão entre a experiência e o mundo e, há uma desarticulação de gerações, perda da autoridade do antigo e do valor do narrativo, num sistema racionalmente organizado para projetar a Indústria Cultural.

Sob a dominação do capitalismo tardio, a instituição escolar se efetiva na administração que “[...] extrínseca ao administrado, o subsume em lugar de apreendê-lo.” (ADORNO 2004, p. 57). Assumindo o papel de suporte para a ascensão social, carregou a lógica da produtividade que marca o trabalho, tendo o mercado como paradigma, firmou a racionalidade instrumental ao se afastar da função original de opor resistência, confrontar o real e efetivar subjetividades sem razão nem sensibilidade.

Espaço “[...]cada vez mais denso e plúmbeo em contraste com o potencial esclarecedor de que a educação poderia dotar” (CROCHIK E SASS, 2008, p. 4), a escola se ampliou como máquina organizada, agência eficaz para converter as capacidades humanas em valor de troca, reportando à formação escolar condição de mercadoria.

Nas últimas quatro décadas, no Brasil, a escola se espelhou nesse modelo administrado, vai se caracterizando como local de educação institucionalizada; caixa de ressonância das demandas sociais e culturais, lugar onde se processa a instrução, a cidadania e a qualificação para o trabalho (GOMES, 2017). Sua ampliação acentuou o aparato técnico em detrimento das línguas clássicas; construiu sistemas de avaliação do desempenho; profissionalizou os docentes em torno de competências, articulou novas funções escolares, mas manteve o foco na integração social dos estudantes, mediante aquisição de conhecimentos mínimos e diferenciação para atuação na economia especializada.

É um processo de massificação, ainda em curso, que promove uma precarização institucional (PEREGRINO, 2009) diante de um novo perfil de estudantes, um novo público “[...]cultural e socialmente diverso, perante quem a sociedade, através da escola, tem o compromisso e a necessidade de garantir as aprendizagens curriculares que lhes permitam a necessária integração social” (ROLDÃO, 2007, p. 121), bem como um conjunto de docentes com formação cultural frágil que adentram a escola. Outro aspecto relevante que precarizou a escola foi o assumir, num crescendo, a “gestão da pobreza” (PEREGRINO, 2009) antes realizada por outras agências numa “desescolarização da escola”, afastamento de sua missão institucional perante contraditórios papéis que incorpora, a despeito de estar preparada.

As pressões políticas, especialmente relacionadas aos resultados estatísticos, também engendraram pressões, como por exemplo, a aprovação automática, a falsa inclusão social na escola (FANFANI, 2007) que encobriu as diferenças à entrada do sistema escolar e colocou o

incluir como introduzir no sistema produtivo e de consumo, subordinar a um paradigma formal de escolarização e emissão de diplomas.

Mediada pela administração contribuiu para transformar meios em fins, separar dirigentes e dirigidos, selecionar, hierarquizar e classificar aqueles que tem aptidão para o comando (MORAES, 2009) e foi tecendo a falência dos ideais formativos reduzidos à conformação ao existente. Na racionalidade instrumental, imprimiu forças que desvitalizam os homens pela adaptação, incapaz de conduzir a experiência formativa verdadeira, passou a ser necessária como lugar para disciplinar os indivíduos para o todo social estabelecido, colocando a socialização num plano de controle do comportamento, de forma a desprezar o seu espaço na escola como capacidade de viver experiências sociais dentro do todo diverso que a escola incorpora.

A experiência se esvaiu como situação na qual a história e o conteúdo subjetivo se articularam sem subsumir um ao outro (ADORNO, 1992; BENJAMIN, 1987). As mudanças entrelaçadas na ampliação da Educação Básica com potencial de percepção plena da realidade ou imaginação ativa se tornaram pobres quanto à formação do pensamento, que, sem reelaborar o passado, antecipa a ação sobre o mundo sem autorreflexão, num vazio epistemológico.

Ao expressar “[...] o entorpecimento que debilita a relação humana sensível com o mundo e transforma a experiência em uma relação residual da vida” (LOUREIRO, 2007, p. 13), movido pela Indústria Cultural, tal processo, desloca a experiência, faceta histórica da dimensão estética que possibilita a reinterpretação do passado, para torna-la passageira. Dessa forma, a escola contribui para substituir a experiência por vivências instantâneas, desvalorizar a memória histórica, reduzir o homem ao presente e empobrecer o conhecimento.

Na ausência de experiência comunicável, fica notória, nos ambientes escolares mais acessíveis, a deterioração do convívio entre docentes e estudantes, mesmo sob a aparência de um acesso democrático:

[...] O novo estilo de vida da sociedade industrial aumentou a exigência para a diversificação do cardápio educacional, da mesma forma que provocou a demanda por escolarização. Mas o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo. Primeiro, porque ao terem sido agraciados com o bem escolar a eles foi dada a impressão de tratamento de igualdade, segundo, porque o que ocorre, na educação parcial que recebem, é a deformação da sua consciência (Adorno, 2004, p. 119).

Com essa submissão da escola administrada ao conhecimento instrumental, se transformou, cada vez mais, em agência da pseudoformação “[...] tendência da formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 238) conformando a

manutenção da ordem “[...]impede a formação da autonomia, da consciência formadora de conceitos diferenciados, necessários ao desenvolvimento da individualidade, da iniciativa, de indivíduos capazes de reflexão e de ação própria.” (ADORNO, 2002, p.343).

Excluído o sujeito de experimentar a realidade, interpretá-la numa constelação de conceitos, o cenário escolar despreza que o objeto é inexistente sem a sua mediação “[...]nos moldes da razão subjetiva [...] os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder” (PRESTES, 2007).

Dominada pela lógica do equivalente, na qual impera a fetichização da técnica e da mercadoria, a escola regride ao ampliar o acesso, pois aumenta o potencial de adesão sem consciência, expropria ao indivíduo o pensar e o reconhecer, por si próprio, o mundo real; converte a adaptação em objetivo exclusivo e se torna incapaz de formar um sujeito emancipado porque:

Encarcerando a singularização, essa escola regida por um excesso de determinações administrativas, normativas, disciplinares, com tempos demarcados e relações engessadas, estimula a adesão dos indivíduos aos coletivos, num misto de racionalidade instrumental e autoconservação, convertendo a debilidade individual em sujeição à autoridade externa, conformada ao existente, [...] um indivíduo tutelado iguala-se a um servo, haja vista que o que constitui a escravidão é a impossibilidade de usufruir livremente de seu próprio corpo e de seu próprio intelecto. (AMORIM, 2012, p.60)

O espaço de atuação da instituição escolar na realidade exposta “[...] se congela em categorias fixas. Cada uma delas isoladas se colocam em contradição [e promove] uma formação regressiva” (ADORNO, 1995a, p. 390), um empobrecimento idêntico aos produtos da indústria cultural que reduzem todos os setores da produção espiritual ao fim único do mercado e a escola passa a seguir estilos simplificados e “ [...] acaba por colocar a imitação como algo de absoluto [...] a obediência a modelos predeterminados, e descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123 a. 126).

Invalidada pela sua forma administrada, a experiência escolar se amortizou num aprendizado consumível, absorvendo a adaptação que perpassa outras esferas sociais. Na reprodução do declínio da experiência que a escola expressa, efetivou-se a objetividade heterônoma; homogeneíza, nubla a consciência; comprime conhecimento e sensibilidade em regras administradas e, dessa forma, ” [...] impede as experiências e privilegia as vivências puras e imediatas e, assim, impede ao ser humano desenvolver uma forma de percepção sensível que gera a recepção apenas passiva” (SILVA, 2011, p.159).

A escolarização na escola administrada, como qualquer produto da indústria cultural, torna-se mero efeito de estímulos e condutas que produzem entidades simbólicas difundidas por critérios administrativos e não estéticos (COHN,1998), redundando, portanto, na pseudoformação que:

[...]apresenta-se como a ideologia da adaptação ao esquema de dominação que justifica as relações de dominação, calcadas na sujeição e mando. A dominação do homem sobre o próprio homem e a dominação do homem sobre seu próprio corpo (limites, ritmo, formas e desejos) é o estereótipo maior que a indústria cultural veicula e em torno do qual ocorre a formação do homem na sociedade atual. (GUIMARÃES, 2011, p.107)

Além disso, a escola administrada impõe racionalidade instrumental sobre o currículo, que distancia os objetos estudados dos estudantes, molda seu conhecimento intelectual com instrumentalidade, limitado ao cotidiano porque: “A escola reproduz a vida [...] tal como alienadamente ela se configura” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2003, p. 137) numa desvalorização das demais formas de fruição e criação.

Ao caminhar ao lado da deterioração da formação cultural que se espraia na sociedade administrada, cada vez menos letrada, confusa na linguagem asséptica das imagens que convencem de um enorme universo de informação impossível de abraçar, o conteúdo escolar recodifica o conhecimento de forma mais simples para atingir a todos. A elaboração das feições simbólicas esfria porque a realidade é representada como verossímil, simplificada ao fetiche da mercadoria. Os documentos e propostas curriculares, mesmo quando avançam na manifestação de um desenho curricular mais aberto, reforçam a vinculação da instituição escolar à adaptação aos diferentes contextos de trabalho para responder os desafios contemporâneos, sem esclarecê-los.

Longe do real, o conteúdo escolar parece impossível de alcançar, trabalhado a partir do desenvolvimento lógico formal, não abarca o não idêntico, não tenciona pensamento e objeto, e o primeiro já não representa fielmente o segundo; uma falsa igualdade se instaura e, na constatação de fatos há uma “[...] expulsão do pensamento [que] ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 47), aplica fórmulas para, aparentemente, proteger a mente da superstição e do charlatanismo quando, em verdade, prepara a sua permanência.

Coisificada a capacidade de pensar, o desenvolvimento curricular fica aprisionado na reificação da aparência, não permite revelar o momento em que o pensamento se liberta como próprio de quem o revela, expresso em sua retórica própria. Projeta-se uma produção de “consciência coisificada [...] que se defende em relação a qualquer vir a ser, frente a qualquer

apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo.” (ADORNO, 2006, p. 132) com:

[...] procedimentos operacionais de pensamento e ação que tomam como modelo a lógica da tecnologia e o pensamento formal. O mundo e, portanto, a adaptação a ele, devem ser percebidos pela lógica formal. Assim, para essa ideologia, não haveria conflitos políticos, educacionais ou psicológicos. Eles são reduzidos por ela a problemas de má-adaptação ao existente, que com o auxílio dos meios técnicos e da lógica poderiam ser resolvidos. (CROCHIK, 2005, p.311).

Tal conhecimento escolar, marca da sociedade administrada, formulado em nome do progresso, contraditório com o próprio ato de conhecer, associado ao fazer imediato, capaz de adequar as pessoas aos imperativos do produzir é materializado nos currículos estandardizados, numa lógica disciplinar que sedimenta em modos de aprender pela repetição, nos quais: “[...] não há espaço para a dúvida, para a reflexão e para a crítica. Nesse sentido, como afirmação do existente, seus conhecimentos científicos cumprem sua função ideológica e apresentam-se como tecnologia” (GUIMARÃES, 2011, p. 115).

Ao fazer prevalecer o mero acúmulo de informações e operações quantificáveis e previsíveis que geram instrução, mas não esclarecimento (VILELA, 2007), a escola administrada representa uma instância envolvida na destruição do esclarecer, paradoxalmente, no seu modelo único para encaixar a todos, simplifica o mecanismo de controle, aumenta a complexidade pela diferença social que absorve na sua ampliação, confirmando que:

Acreditou-se que a Razão seria o instrumento que poderia levar o homem à condição de dominador da natureza, vencendo, assim, seu medo em relação a ela, pois uma explicação racional a respeito dos seus fenômenos seria a chave para o seu controle sobre ela. A questão é que a finalidade do esclarecimento, que seria a liberdade do ser humano, gerou uma nova dominação — a do homem pelo homem e sua técnica — dessa maneira, o processo educativo, pautado apenas na razão técnica não conduziu à autonomia e sim à heteronomia e à alienação. (RORIZ; VILELA, 2016, p.58).

Presa ao produzir e reproduzir a sociedade administrada, a escola desmonta a natureza do trabalho docente de reconstruir o passado para aproximar as novas gerações da cultura, promovendo experiência verdadeira, fazendo os indivíduos agirem falsamente, porque incapazes de tecer significados e sentidos no entremeio de um tecido social contraditório que impõe:

[...] tarefas administrativas que [o] desviam [...] da ação educativa concreta; a excessiva centralização dos processos de concepção de políticas educativas e o reforço dos dispositivos de controle da profissão; pela importância crescente da indústria de ensino no processo de modelagem das práticas pedagógicas... (BOLSON, 2012, p. 5).

3.3 A DOCÊNCIA ADMINISTRADA

O trabalho humano, etimologicamente relacionado a *tripalium* (instrumento de tortura da Antiguidade), carrega um significado que já contém um mal-estar, representa restrição ao indivíduo, impõe renúncias às satisfações instintivas e que a divisão do trabalho “[...] orienta pela cisão entre corpo e mente, interfere sobre a constituição dos sentidos (seja no embotamento ou na estimulação, na fragmentação ou na convergência)” (OLIVEIRA, 2015, p. 20719).

Dentro do quadro de divisão do trabalho, foi se separando homem e natureza e os unindo para, inversamente à humanização da natureza, naturalizar-se o humano ao progresso social, de modo a anular o indivíduo face aos poderes da produtividade (BONASSA, 1997, P.7):

Mas quanto mais o processo de autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto, mas ele força a auto alienação dos indivíduos, que têm de se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica. (...) A subjetividade volatizou-se na lógica das regras do jogo pretensamente indeterminadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Em tempos contemporâneos, o trabalho se apresenta, portanto, administrado pelo aparato de controle técnico, adquire pluralidade de significados, embora se mantenha central no seio do capitalismo tardio, “[...] fator de grande relevância na obtenção da renda e do desenvolvimento de valores sociais e individuais ao mesmo tempo em que [...] o trabalho torna-se fragmentado, enfraquecido em suas estruturas organizadoras [...]” (BENDASSOLLI, 2007, p. 24).

O trabalho industrial tornou-se o padrão de sociedade, expandindo-se para a totalidade, envolvendo setores da produção material, da administração, da distribuição, da cultura e do lazer. Ao conformar os indivíduos na integração social, projetou um rebaixamento do conteúdo da formação cultural que, na escola é também uma submissão do docente a um currículo frio definido antecipadamente, expresso em:

[...] rituais da escola, os exercícios e os mecanismos de avaliação, pautados pelos princípios de separar, ordenar e excluir, preparam sujeitos para um percurso de vida que em nada se difere daquilo que foi a separação das pessoas entre aquelas que mereceriam e que deveriam ser encaminhadas para os campos de concentração. (VILELA, 2007, p. 242).

No panorama de economia flexível e globalizada, há precarização e desqualificação do trabalho, que, intensificado em seu ritmo, abrange a multifuncionalidade como necessidade do momento capitalista contemporâneo para a adaptação e a conciliação do indivíduo ao existente,

ajustando-o às transformações econômicas (BASTOS, 2009) que, na nova ordem mundial, imiscuída na escola, leva os docentes a controlar a si próprios na direção da produtividade, numa ilusória vontade autônoma (COELHO, 2010).

Na escola administrada, já descrita, houve igualmente precarização do trabalho docente que o vai tornando indiferenciado, mesmo levando em consideração “[...]o quanto o trabalho docente não é desenvolvido nas mesmas condições dos pares industriais, ele está submetido aos mesmos processos estruturais [...]” (ALVES, 2009, p. 35).

Embora a docência trate de conteúdos humanos; os docentes se deixam absorver pelas características do ambiente fabril: ritmos, rotinas, fragmentação e metas que se manifestam no ordenamento, agrupamento e superlotação das turmas, no estabelecimento de prazos e metas para a aprendizagem dos estudantes, na divisão das disciplinas, na absorção de papéis assistenciais como educativos.

A docência, cercada desde a modernidade, da visão de nobre missão civilizatória, na contemporaneidade, foi reduzida, pela indústria cultural, a inculcar uma forma única de ver o mundo, um elemento na reprodução do capital:

Na atualidade, a ideologia tecnológica [...] consiste em voltar o pensamento à sua utilidade imediata, ou seja, ao julgamento dos meios, uma vez que os fins já foram fixados de antemão: a manutenção de regras impróprias ao convívio humano – a lei do mais forte, a lei da competição [...].(CROCHIK, 2011, p.p 81-82)

Sobre o docente, a ampliação permanente da escola administrada, maximizou o uso dos espaços escolares, aumentou o tempo na escola a despeito dos recursos para atendimento, introduziu manuais, recursos informatizados que formataram a produção do conhecimento escolar como possibilidade única. Todo o tempo docente é habitado pelo espaço da escola administrada, invade sua intimidade, preso permanentemente à sua ocupação, mantendo sua formação cultural limitada, sem reflexão sobre o sistema educacional no qual atua (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991).

Ser docente na escola administrada foi sendo constituído como homogeneização de uma racionalidade tecnológica, reprodução de conteúdo, tempo rotineiro; fragmentação de tarefas; hierarquização de saberes, de funções, de participação possível na “[...] reprodução mecânica da atividade docente [que] não permite a ampliação das possibilidades de crescer [...]porque [...] realiza aquelas operações [para] garantir a sobrevivência [numa] ruptura entre significado e sentido do trabalho realizado (BASSO, 1998, p.28).

O exercício da docência, trabalho regulamentado pelo Estado (formação, ingresso, carreira etc.) com aparato burocrático, se atrela à consecução de finalidades econômicas, ao

mesmo tempo em que se promove precariedade. Em meio a responsabilidades que a família e o próprio Estado foram transferindo para a escola, se passou a exigir habilidades que vão além das realizadas na formação inicial num “[...]desconcerto [com as] demandas cambiantes e a contínua crítica social [ao docente] por não [conseguir] atender essas novas exigências”(MARTINEZ, 1997).

Assim, a profissionalização foi constituindo os docentes como grupo profissional ou semiprofissional identificável, com responsabilidades atribuídas (SACRISTÁN, 1995) legitimados pela posse de conhecimento específico para condução dos estudantes por um corpo de conhecimentos, técnicas e normas, em cujo cruzamento se estabelece seu limitado estatuto social e econômico.

Tal reconhecimento oficial da docência é marcado pela naturalização de um baixo valor, sem regras éticas definidas, na qual todos opinam, com formação orientada por tabus sobre o magistério que a vão traduzindo como profissão não livre, porque as livres estão submetidas “[...] à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade, gozam de maior prestígio.” (ADORNO, 1995a, p.103).

Travestida de escolha livre de estratégias para alcançar metas emanadas de fora e de autonomia para desempenhar seu trabalho, essa profissionalização expandiu a contradição docente entre ser agente da formação cultural e repetidor das práticas cegas, domesticadas pelo conhecimento instrumental, mediador da socialização, na antinomia entre cultura e administração, entre a dimensão objetiva e subjetiva, em que:

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2002, p. 181).

Como resposta ao exigido, o trabalho docente se realiza de modo pragmático, num processo de estranhamento e alienação que se efetiva na perda da autonomia intelectual para pensar o próprio sistema educacional. Seu tempo é racionalizado por planejamento externo, pelas ampliadas jornadas, acúmulo de tarefas administrativas, movimentos controlados no ir e vir entre os vários espaços escolares, escolas e sistemas, com crescimento de prestação de contas, responsabilização sobre aspectos sociais e inclusão de todos na escola; assunção de inovações tecnológicas que nem sempre conseguem incorporar; incremento do trabalho administrativo, diante de uma formação frágil, gera uma culpabilização pelas dificuldade de

responder às tarefas que causa sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento nessa intensificação do trabalho (DUARTE, 2001, 38.).

No interior da escola administrada, moldada para reforçar laços hierárquicos, as funções docentes de controle e gerência, como na fábrica, são para programar a racionalidade do processo produtivo materializar a razão instrumental:

[...] pelos procedimentos pedagógicos (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico-experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo, que autonomiza o conhecimento e a profissionalização [...] (PRESTES, 2007, p. 97).

Envoltos na aderência a regras escritas e pressionados pela diversidade dos interesses atuantes, num controle aparentemente democrático da escola, os docentes que exercem gestão escolar estão em torno dos mesmos tabus no papel de carcereiro ou suboficial (ADORNO, 1995a), que os fazem avaliadores dos estudantes, dos outros docentes e da comunidade, numa transferência de conexões funcionais e responsabilidades objetivas que reificam o seu trabalho da escola atolado em obrigações burocráticas e comunicadoras da autoridade estatal.

Ao replicar normas que nem sempre compreendem para gerar discípulos e garantir o funcionamento escolar, tornam-se, a um só tempo, autoridades que oferecem benefício a alguns e ameaçam a outros; sua aceitação como gestor se condiciona à menoridade dos outros, indicando culpados a serem combatidos versus os que precisam de proteção e amparo, mitificando a gestão como domínio técnico, e, na restrição do pensar a administração como prática superior, esses “[...] ingênuos diretores gerais, [deixam] implícita a estreiteza que acomete os grandes” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 25).

No papel de executores, esses docentes estão submetidos ao que parecem controlar, inseguros quanto à manutenção do poder que lhes foi atribuído, mera força de trabalho com baixo valor de troca, cujo produto se imbuí de reprodução das forças produtivas no espaço escolar na garantia da própria sobrevivência. Com perda da relação sensível e intelectual dos processos escolares, seu trabalho na escola administrada não se apoia na “[...] força bruta direta necessária para que a ordem social se mantenha segundo os interesses dominantes, mas [na] ameaça da força” (CROCHIK, 2003, p. 21), na indução das pessoas para executarem as tarefas necessárias de forma desejável.

Em contrapartida à profissionalização, numa balança entre mais e menos exigência individual, há desprofissionalização da docência, sua indiferenciação, desde a formação como “[...] precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (TORRES apud SILVA

JUNIOR, SGUISSARDI, 2005, p.25); dado o uso permanente de tecnologias educativas como substitutos de sua ação pedagógica; a competitividade encoberta por um coletivo falso que finge tomar decisões e destrói o potencial de trabalho realizado individualmente; a negação da natureza não-material do seu trabalho, soterrada sob uma perspectiva pragmática; a desvinculação das teorias, ampliando o vínculo à dimensão instrumental de produção de resultados escolares dos estudantes, no cumprimento de expectativas sociais, adquirindo:

[...] de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário. (ENGUITA, 1989, p. 176).

Na medida em que a escola adquire uma função produtiva afastada de seus fins originais de ensinar, “[...]o trabalho docente é simplesmente trabalho, como qualquer outro. “(SÁ, 1986, p. 26) torna-se alienante, espalha a proletarização docente, porque provoca “[...] parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão[...]força-de-trabalho parcial” (SÁ, 1986, p. 25- 28).

Os docentes passam a ter somente sua força de trabalho para vender no mercado normatizado pelo Estado, desvalorizados por “[...] uma posição análoga àquela do antigo proletariado” (CASTEL, 1998, p. 459).

Submersa nas condições precárias de trabalho, a atividade profissional docente sofre as consequências da alienação e se regozija do espírito de cooperação e interdependência do modelo industrial que a cultura organizacional escolar acomoda e repete. Cada docente, parte do todo, simples célula de reação funcional representa partes orgânicas do sistema, expressão de organização coletiva da força de trabalho na escola administrada.

Essa engrenagem ajustada para produção máxima, afasta-se do conhecimento, com a sensação de que não há lugar para saber que não possa ser substituído por tecnologia, num simulacro do pensamento como fluído escorrendo no rastro do mercado, que despreza o humano no processo escolar e produz a ilusão de que os conhecimentos estão disponíveis e podem ser buscados por qualquer um nos meios tecnológicos disponíveis.

Distante do trabalho intelectual, vai sendo naturalizada a escola como espaço de acolhimento, assistência social e normatização de condutas, não de conhecimento, dispersando os fins educacionais no executar de propostas oficiais formuladas por agentes e avaliadores externos do docente (MOREIRA, 2002) que definem a ação escolar.

Se a proletarização diminuiu a exigência do conhecimento e do pensamento, como se ao docente bastasse apertar um botão no trabalho obrigatório numa escola obrigatória, teve igualadas as condições de alienação da fábrica, mas não experimentou a proteção que o capitalismo industrial oferecia (SENNETT, 1999), na medida em que esse ambiente fabril adentrou a escola já com um desenho contemporâneo, com ritmo acelerado e permanente de mudança, enquanto, no passado, a fábrica que representava um espaço de colaboração, ainda não se estendia para a escola.

A docência, ao tornar-se atividade proletária, assumiu uma perspectiva pragmática, apoiada no imediato, sem interpretar o passado, focada no presente perpétuo e sem crítica se revista em dificuldade para pensar a ação, simplificação epistemológica que invade o pensamento, a ação e a ética docentes, imersas em contraditórias representações sobre o seu próprio trabalho, entre o emancipador e o repetidor de situações miméticas, incapaz de promover a formação cultural como princípio escolar, limitado a produzir normalidade social e conhecimento instrumental, se preenche de aversão à teoria e se torna:

[...] um elemento controlado pela Indústria Cultural, que estaria colocando à sua disposição mercadoria “pedagógica” adequada aos seus fins (a pseudoformação como a expropriação da capacidade de pensar por conta própria), fortalecendo, com isso, práticas pedagógicas que anulam a possibilidade de desenvolvimento da autorreflexão, de autonomia, de individuação. Assim, pode-se reiterar que a crítica de Adorno à escola de massa é que ela instala e cultua a massificação, e seu resultado é a deformação da consciência. (VILELA, PEREIRA e MATIAS, 2005, p. 57).

Marcada por toda essa fragilidade, a formação cultural docente se desatrela do comprometimento com os estudantes, sua formação profissional transmuta-se em treinamento para eficiência, pseudoformação empobrecida e aligeirada, que desconfigura o possível aumento da consciência, orientando-se, portanto, para um trabalho alienado (COLACIOPPO, 2011) incorporado à ordem estabelecida, que resume o conhecimento escolar a conjunto de:

[...] produtos tão estandardizados quanto às linhas de produção industrial, mas com papel regulador do consumo de outros produtos materiais e imateriais, como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos influenciando o comportamento social com a “difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo vai subjugando a dimensão emancipatória. (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1998, p. 58).

O docente foi impulsionado para modelos imediatos e cindidos numa líquida mistura frágil de concepções teóricas que nem sempre compreende e práticas reprodutoras que fazem declinar o significado reflexivo da experiência e, para isso, construiu e internalizou um arcabouço epistemológico marcado pela alienação do trabalho, como se de um operário submetido à máquina se tratasse, impedido de pensar no “[...] sentido mais profundo de

consciência [que] não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas [...] literalmente a capacidade de fazer experiências [...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 2002, p.151).

O espaço de autonomia e criatividade dos docentes foi embruteado pela cobrança de sua performance no processo de cumprimento de currículos padronizados e metas concebidas para recompensar os docentes por sua adesão ao processo, numa crescente alienação do trabalho docente, na “[...] qual ocorre a divisão social e técnica de seu trabalho e o processo pedagógico é deslocado do professor para o especialista.” (HIRO, 2013).

A consciência da indivisibilidade entre teoria e prática, se perdeu e o docente, prisioneiro de uma cultura escolar sem autonomia, não percebeu que é “[...] preciso refletir novamente de maneira teórica, ao invés de deixar que o pensamento se curve irracionalmente ao primado da prática.” (ADORNO, 2009, p. 126) e se acomodou à mera socialização dos sujeitos, estereotipou o real num currículo prescrito, reproduziu racionalidade instrumental e bens culturais padronizados.

Um currículo voltado para a especialização do conhecimento, para atender aos imperativos do trabalho e da mercadoria leva os docentes a emergir dentro de uma:

[...] organização curricular, pautada na hierarquia das disciplinas e a escolas diferentes para grupos sociais diferentes. Os resultados dessa organização hierarquizada são a seletividade e a exclusão social; almeja-se socializar os sujeitos, pautando-se na perspectiva de adaptação ao *status quo*, uma vez que ela adentra para a competência e para a competição no lugar de desenvolver a reflexão, o entendimento, a subjetividade e a autonomia (VILELA, 2007, p.240 - 241).

O foco na vivência em detrimento da experiência projetou na atividade docente a busca de resultados instrumentais, abandonando “[...] uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, [e] tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual.” (BENJAMIN, 1994, p. 119).

O conhecimento escolar passou a negar a memória no aprender, o perceber histórico, a permanência das narrativas, a não reelaborar o passado. Nessa ausência da valorização da herança cultural enquanto realização do espírito, os docentes se embrenharam na especialização disciplinar, descontinuando o conhecimento escolar com “[...] perda da tradição, [que] como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação.” (ADORNO, 1995a, p. 397).

No vazio de conteúdo e forma que nega a experiência, como se o currículo fosse “[...] uma caixa fechada hermeticamente às questões sociais da atualidade” (VILELA, 2007, p.242),

reforçam-se efeitos educacionais regressivos da exploração escolar assistemática dos conteúdos culturais historicamente concebidos.

Essa negação da experiência afetou, igualmente, o reconhecimento pelos estudantes e pela sociedade. Em função de um afastamento das expectativas sociais e dado o rompimento com o mundo sensível e intelectual no qual se origina o conhecer, os docentes se tornam “[...] pequenas autoridades instrumentais” (MARCUSE, 1979) que contribuem para excluir da escola experiências verdadeiras⁵¹ que poderiam formar para a razão, mas contribuem para:

As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das ideias alheias. O objeto da aprendizagem, um conhecimento fragmentado, cindido, mas legitimado pelo *status* de ciência tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos. (SILVA, 2001, p. 113).

A representação social do docente ficou resumida ao facilitar o aprender num ensino subordinado às condições sociais e culturais e ao ritmo dos estudantes, cumprir a escolarização obrigatória como elemento de adaptação; passou a ser gestor de situações de aprendizagem autorrealizáveis organizadas em projetos pedagógicos a partir do conhecimento já dado, desvalorizando o historicamente construído e sem crítica frente às relações sociais, para as quais é preciso conhecer método e teoria, conteúdo e prática. (DUARTE 2001).

Entre a objetivação alienante da adaptação aos meios em detrimento das finalidades, aos modelos prescritos, aos currículos externos que tornam sua práxis educacional absorta na “[...] insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol [...] porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26) o docente assume esse perfil como comando automático para ser um docente ideal, sem subjetividade, absorto em modelos de qualidades e virtudes pessoais, independentemente das condições objetivas e inclusive para superá-las.

A docência foi definida como mediação do conhecimento pela escola administrada. Medeia com regras estabelecidas previamente que tornam o ser docente uma “[...] atividade de circulação [...] um vendedor de conhecimentos. “(ADORNO, 2006, p. 105)), desqualificado pela sua situação formativa frágil, na detenção de pequena parcela daquilo que vende. A posição de mediador reforçou, da mesma forma, o contraste entre desconfiança e simultânea admiração sobre aqueles que pretendem ir mais além ou a outra parte que penetra a cultura escolar,

⁵¹ Aquela que promove o “[...] conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhes permite sedimentar as coisas com o tempo.”(BENJAMIN, 1994, p.103)

marcando a escolarização como limite ao crescimento individual diante da cultura pasteurizada, na medida em que “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

Nesse caminho, igualaram-se docente e estudante, ambos absorvendo a tecnologia como meio de produção do saber, substituindo a criatividade, a observação e a reflexão. (SOUZA, 2009) e, na diversificação dos públicos escolares, criam-se grupos fragmentados de estudantes que enxergam o seu conhecimento particular deslocado do universal e assim permanecem independentemente da escolarização, diante da latente conflitualidade entre o desejo imediato e o esforço exigido pela formação cultural, baixando a exigência em torno do “[...]desenvolvimento das “virtudes” do capital: o cálculo, a funcionalidade, a eficiência a precisão em detrimento da formação humana. “(PUCCI, 2009, p.127).

Reproduzindo autoridade externa, a escola administrada limitou o campo de ação escolar ao operacional como resposta à lógica de resultados, com aumento da responsabilização dos docentes pela qualidade do ensino, com maiores exigências ao lado de uma acentuação na desvalorização social da própria escola que, vai absorvendo a todos num sistema escolar massificado, complexo e burocrático, com procedimentos idênticos que transformaram as tarefas escolares em vivências vagas, ensopadas em abundante informação, uma escola obrigatória para os discentes e para os docentes que mantêm:

[...] o estudante [...] privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1998, p. 166).

Ausente a transmissão de experiências e à mercê da mobilização de conhecimentos anteriores complementados pela escola como fórmula para resolver problemas cotidianos da vida, do trabalho e do mercado em constante mudança, a autoridade docente é deposta, substituída pela autoridade abstrata, invisível, representada por diversas “pequenas autoridades” (MARCUSE, 1981, p.75) insufladas pela Indústria Cultural e seus nichos.

Confirmados tabus sobre o magistério, as imagens do docente como guerreiro medieval, forte e invencível para se legitimar diante dos mais jovens que guia para um caminho único; como monge, exemplo de virtude moral para os imaturos, modelo castrado de homem civilizado; como carrasco que falseia o seu poder nulo com ameaças permanentes aos que se desviam da rota imposta:

O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano de escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricaturado despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer. (ADORNO, 1995a, p.104).

Proletarizados, os docentes separaram o trabalho de si próprios, ao mesmo tempo se iludiram no movimento oscilante de valorização profissional, pois, embora representem o cerne da escolarização, se tornaram elementos secundários quando a escola se esvazia sob o signo da socialização, exige mais formação ao mesmo tempo pseudoforma; impõe colaboração como produção flexível e se autodesigna o papel de introjetar comportamento fabril.

Na busca da uniformidade intelectual, da conformação das novas realidades a uma definição prévia de conhecimento; amortiza a consciência, desumaniza o espaço de trabalho escolar. O docente se vai proletarizando, como se a escola se tornasse fábrica, ainda que a criação do valor não ocorra de modo tão evidente como na atividade fabril e o seu produto principal, a pseudoformação, travestida de conhecimento “[...] entidade simbólica produzida e difundida por critérios administrativos e não estéticos” (COHN, 1998) materializada no estudante “educado”, formado para o trabalho e o mercado.

Entre antagônicos princípios de autonomia e subordinação presentes na ampliação da Educação Básica, a conformação do conhecimento docente ganhou objetividade instrumental, simplificado coisifica o saber escolar numa regressão da ação docente sobre o conhecimento, ampliando “[...]a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47).

O trabalho docente se transformou em experiência social falsa. Epistemologicamente proletarizado, diminuiu a capacidade de pensar, vinculou o pensamento a modelos reprodutores, impediu a reflexão sobre o experimentado na roda viva da escolarização obrigatória, diminuindo a expectativa à convivência social disciplinada, sem vinculação da prática educativa à interpretação do real e ao combate à barbárie como finalidade escolar.

Assim, a docência ficou aprisionada debaixo da ideologia, “[...] mentira manifesta que esconde o real” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.203), submersa numa representação artificial do real, carrega uma concepção falsa da realidade e a contradição da escola administrada como espaço fértil mais para a adaptação à “[...] poderosa ordem das coisas continua a ser, ao mesmo tempo, a sua própria ideologia” (ADORNO, 1986, p. 74-75) que:

[...] se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade de meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. (ADORNO, 197, p.391).

Impulsionado para modelos imediatos e cindidos numa líquida mistura frágil entre concepções teóricas que nem sempre compreende e práticas reprodutoras que fazem declinar o significado reflexivo da experiência o docente internaliza a simplificação e constrói um arcabouço epistemológico preparado para a alienação do trabalho, como se de um operário submetido à máquina se tratasse, impedido de pensar no “[...] sentido mais profundo de consciência [que] não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente a capacidade de fazer experiências.” (ADORNO, 2000, p.151).

Nesse processo engendrado na escola administrada, os vieses de subordinação, insegurança e medo diante das exigências de ensinar que se elevaram. A docência se tornou pouco cooperativa, resumida à profissão assalariada e mais administrativa do que intelectual. Ao docente não se exige reflexão, outrossim, se cobrou um quadro formativo mínimo aliado a uma narrativa escolar redentora dos males sociais.

São negadas possibilidades de satisfação e prazer no trabalho escolar funcionalizado que se encontra em condições de não liberdade, alienado e sem capacidade criativa, num conformismo coletivizado que fez internalizar o controle (SILVA, 2001) a necessidade de identificação com uma modelar cultura escolar, “[...] adaptação social irrefletida, [...] aceitação da lógica do mercado como critério hegemônico para a compreensão da realidade, [...] redução da vida humana a sua potencialidade funcional” (BUENO, 2009, p.37).

Logo, o trabalho docente se tornou fardo, voltado para a sobrevivência, absorvendo as energias do indivíduo, transformando o seu potencial de criação em força compensatória para suportar a frustração, como qualquer indivíduo:

[...] tem de trabalhar para viver, e esse trabalho não exige apenas oito, dez, doze horas diárias do seu tempo e, portanto, uma correspondente divisão de energia, mas também durante essas horas e as restantes, um comportamento em conformidade com os padrões e a moral do princípio de desempenho. (MARCUSE, 1979, p.92).

Os docentes aceitam e consomem sem reflexão seus papéis sociais, como numa prisão à função que modela a sua vontade, dada a amortização do seu ego que atribui às forças externas o que não consegue compreender e isenta-se de qualquer juízo moral sobre suas ações (...) sobre aquilo que ele pode decidir, que envolve a relação entre coisas, ele pode atuar sem nenhum receio (CROCHIK, 1997, p.88).

3.4 QUATRO DÉCADAS DE EDUCAÇÃO AMPLIADA SEM EMANCIPAÇÃO

No mundo contemporâneo, o acesso à escola se ampliou de forma célere, numa suposta universalização do acesso à cultura. Há um desenvolvimento de sistemas escolares cada vez mais extensos para responder ao desenvolvimento econômico e garantir a divisão do trabalho:

Eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência [...] pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu ‘input’ são os alunos ignorantes, seu ‘output’ são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo do controle de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. (OLIVEIRA, 1995, p. 22).

O incremento desses sistemas educativos, sob a aparência de legitimação de direitos, desde a modernidade, cresceu como parte do processo de industrialização da cultura, num jogo que ora enquadrava a escola como reprodutora de valores, ora como suporte do ajuste econômico, ora como difusora de mercadorias culturais, num cenário que não promoveu autonomia humana, difundida nas promessas iluministas.

Quanto mais se amplia a escolaridade, mais a escola é administrada. Reproduce a objetividade com caráter autossuficiente, mitológico, aquela que explica todo o acontecimento como repetição, numa “[...] insossa sabedoria [que] reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Sob o discurso do poder formativo da escola de mudar a vida dos indivíduos e de transformar a sociedade, fica perdido o sentido do conhecimento e do pensamento na escolarização. Resta à escola tornar-se receptáculo de necessidades imediatas da sociedade e tornando “[...] inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 13).

A ampliação da escolaridade foi carregando para a escola traços de uma máquina burocrática que sujeita o indivíduo à lógica da produção e do consumo. Ao mesmo tempo, no caminho de se tornar para todos criou uma ilusão social de que o povo está sendo mais educado. Entretanto, a escolarização foi assumindo função quase exclusiva de socialização, de modo a privar seu fim de força antagônica, de resistência e transgressão: uma assimilação de uma igualdade cultural falsa (MARCUSE, 1979).

O aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo, pois, ao ter sido agraciado com o direito à escola, a ele foi dada a impressão de tratamento de igualdade (VILELA, 2007). No entanto, o que houve foi uma [...] homogeneização, em que prevalece o mecanismo de produzir a heteronomia, ou seja, a condição de ser e de se manter

igual ao todo ou ao padronizado; daí decorre a perda e a destruição do processo de individuação. (VILELA, 2007, p.230).

É verdade que a escola ser inclusiva “[...] numa sociedade excludente é apreciável” (CROCHÍK, 2008, p. 302), mas sob a aparência de distribuição da cultura, se reduziu a o essencial, propagou produtos culturais e fez consumir conteúdos ou tecnologia; restringindo a experiência à memorização de conceitos organizados em currículos fixos, que aprisionam a consciência ao existente e extingue o ampliar da compreensão.

No processo de ampliação da escola, sempre sob as insígnias da produtividade, da escolarização redentora e da igualdade de direitos, o ambiente escolar foi acolhendo novos grupos sociais e se reconfigurando (VILELA, 2007) na absorção de nova tipologia social de estudantes, de contingentes específicos; para dar resposta quantitativa ao aumento do acesso, atraiu para a docência novos públicos, também variados, acelerou a formação e incorporou no mercado de trabalho uma gama diversificada de docentes, com diferenciadas relações com a escola e os estudantes.

A lógica dessa escola ampliada foi regida pelos critérios de produtividade, excelência, eficácia, eficiência, competitividade e competência, portanto, alinhada com a ideia de talento, falsa porque calcada na competição que coisifica na busca de aproximação com modelos pseudoformados, porque o “[...] objetivo de se tornar brilhante e que no fundo é hostil ao espírito” (ADORNO, 1995b, p 162) afasta a possibilidade de autoavaliação; de autorreflexão.

O currículo, desde sempre, marcado por procedimentos de seleção de conteúdos a repassar às gerações mais jovens, ao responder a uma demanda ampliada foi, cada vez mais prescrito pelo Estado, que dele se apropriou para racionalizar investimento, ajustando ao princípio de desempenho, instaurado pelos teores e formas de transmissão para a promover a adesão social, orientado por critérios objetivos. Mesmo quando há participação docente na formulação curricular, não se reconhecem nas mudanças, agem na égide do instrumental.

As ideias de esclarecimento e progresso são coladas e [...] o trabalho docente pode ser reduzido à tarefa operacional, [...], responsável por aplicar métodos e técnicas previamente selecionados para o desenvolvimento de determinado conteúdo. (AMORIM, 2012, p. 4), convertido em valor de troca.

O conhecimento escolar foi sendo instrumentalizado no limbo da pseudoformação; tanto docentes quanto estudantes se fundiram na regressão de uma escola com conteúdos fragmentados e superficiais, baixa influência sobre estruturas cognitivas simplificadas pela produção em massa, racionalidade técnica da ciência e do planejamento administrativo, elementos da acumulação capitalista (COSTA; PIMENTEL, 2009).

Ampliar a escola administrada para todos tornou-se uma armadilha para a docência, responsabilizada por resultados pela administração das emoções, pela superação das crises pessoais, sociais e do trabalho, a despeito das condições objetivas em que se realizam, em torno de recompensas aos que melhor se adaptam (ZUIN, 1995), oscilaram entre assumir e se abster da responsabilidade de estimular o pensamento e produzir conhecimento. Como num dominó de peças que caem, responsabilizados os docentes transferira a responsabilidade aos estudantes e às famílias pelo fracasso escolar.

O docente não se percebe capaz de propulsionar o pensar e o conhecer no estudante, iguala a todos, afastado da reflexão teórica fundante da sua ação profissional, assume suas atribuições de forma alienada dos fins educacionais de promover a emancipação e impõe a fraca autoridade que lhe é concedida, projetando-a e fazendo o estudante nela se projetar, numa necessidade contraditória de ambos serem menores e maiores, ao mesmo tempo.

As relações internas de hierarquia entre os docentes nas várias atribuições que assumem na escola administrada incorporaram essa competitividade, bem como a convivência dos grupos na escola, famílias e comunidade por exemplo, se tornou movida por um jogo de interesses imediatos, nem sempre conciliáveis e que tendem a fazer agregar à escola tarefas sociais estranhas a seus fins educativos.

Num mimético movimento de desvalorização do pensamento e do conhecimento que a indústria cultural perpetua, os atores escolares localizam o espaço escolar como de troca de mercadorias culturais de baixo valor, numa desolada falta de exigências, adaptação mimética às necessidades impostas pelo sistema educacional que copia o mais fácil, útil e imediato. Com isso foi se espalhando uma cultura organizacional escolar massificadora calcada numa experiência escolar empobrecida, simplificada numa ampla escola administrada com reduzido potencial emancipador.

Da mesma forma que a cultura se projetou da indústria cultural, ajustou os indivíduos ao processo de circulação do capital, submeteu a razão à objetividade, a cultura organizacional da escola também sedimentou conjunto de significados, expectativas e comportamentos que ordenam e limitam os intercâmbios sociais no espaço escolar.

Essa administração social da escola, inserida na cultura de massas do capitalismo tardio reifica a subjetividade, criou uma falsa individualidade na socialização e contribuiu para o todo igual que sobrepõe às diferenças e resume os seus atores às necessidades de preservação, de reprodução material da sociedade, numa cultura represada que subordina humano.

Quanto mais avança a ampliação da Educação Básica, mais a organização escolar promove adesão das pessoas, de modo a gerar uma ordem para o trabalho da escola fincado em

pilares de desempenho que reafirmou o princípio da eficiência, modelou para o desempenho de tarefas, desenvolveu habilidades que transformam a personalidade em prisioneira dos fins (MARCUSE, 1999) em uma difusa participação transfigurada em gestão pseudodemocrática.

Encarada como objeto cultural, a escola se apresentou instituição integrada em contextos socioculturais mais amplos, aquela que produz e reproduz formas próprias projetadas nas relações dos sujeitos, que, mais ou menos visíveis são objetivadas em práticas escolares em padrões de comportamento, fusão entre o eu organizacional e o eu individual, ocupando todo o espaço afetivo, intelectual, e imaginário do indivíduo:

Quanto mais se limita a possibilidade de optar pela realização de outra coisa que não seja a inclusão em organismos e instituições onipotentes, tanto melhores são as condições daqueles indivíduos que mais rapidamente abdicaram de suas opiniões pessoais e de sua própria experiência, e que concebem o mundo da forma que melhor convém à organização que decide o seu porvir. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 181).

Efetivamente, a escola se ampliou sem dar conta de absorver a todos e, por isso finge assumir novos padrões como verdadeiros e se prende no socializar, sobre o qual a sua atuação também não é plena; as exigências são cada vez menores e homogêneas. A escola ampliada se tornou espaço indefinido, no qual se finge absorver a todos, respeitá-los na sua singularidade, quando, em verdade, o todo igual se impõe na simplificação para conseguir atingir a todos, é mantida a minoridade social na qual se encontram e obstruída a formação de sujeitos autônomos.

Em contrapartida, sociedade, escola e docência administradas contêm germes que pulsam, comportam laivos de emancipação no entremeio de contradições entre cultura e administração, podendo potencializar uma experiência verdadeira que, na “[...] aproximação à realidade objetiva vigente [...] resultaria de externamente imposta a dialeticamente vivenciada como pessoal e única.” (ADORNO, 1995a, p. 150), uma vez que expondo os indivíduos aos seus medos, desejos e impulsos, lhes façam resistir à pressão do coletivo sobre o particular.

3.4.1 Fagulhas emancipatórias

O primado do objeto cobrou à pesquisadora uma interpretação além do abstrato, no ir e vir pelo pesquisado e pelo percebido pelos entrevistados. A essência social da política da ampliação da Educação Básica, objeto inscrito na inserção do país na economia mundial, numa lógica que administra os indivíduos e as instituições, na fusão permanente entre interesses

públicos e privados transbordou das várias pesquisas levantadas, superando a fragilidade da pesquisa acadêmica educacional.

Nos planos, programas e ações do Estado brasileiro houve sinais de uma ampliação efetiva do acesso, inclusão de estudantes com deficiência, alargamento do Ensino Fundamental para nove anos, obrigatoriedade de estudos entre 4 e 17 anos de idade, ensaios de expansão do tempo diário na escola, prestação de contas aos fundos de financiamento pelos agentes estatais e pelas escolas.

Apesar da pseudoparticipação comunitária nos órgãos de controle, essas e outras políticas se concretizaram de alguma forma, em nome da descentralização, que alterou as condições dos sistemas escolares com menor intensidade do que se deram mudanças (PERONI, 2015).

Nesse descompasso, intenções explicitadas e realidade que os sistemas educacionais viveram, a política de ampliação da Educação Básica evidenciou contraditórias políticas de financiamento pelo Estado de entidades civis, empresas terceirizadas, fornecedores de materiais e serviços, bem como as instituições particulares de Ensino Superior pelas quais se garantiu o número de docentes formados no Ensino Superior a partir da publicação da LDBEN/96 ao lado das Universidades estatais, que assumem projetos de formação contínua, cada vez mais ofertados na modalidade Educação a distância – EAD.

As consequências sobre a organização escolar, o conhecimento, o pensamento na escola e o trabalho docente foram um adentrar da administração social na escola, seja pelo abraço de novas funções, seja pela permanência de contradições entre acesso e sucesso, sendo o sucesso projetado para a avaliação externa e para o cenário de promoção automática que abre novas vagas, sem garantir o avanço escolar, exigência oscilante vinculada ao financiamento educacional que pune as escolas diante de baixos resultados; uma incerteza dos docentes diante das cobranças impostas, uma penetração da Indústria Cultural e seus produtos na formação docente, também sob exigências duvidosas que primam pela formalidade e por modelos que não conseguem, de fato, formá-los.

Se a escola administrada, impulsionada pela política de ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas, escondeu sua “[...] dimensão emancipatória que se encontra travada, porém não desaparecida” (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1998, p. 58), na medida em que a sociedade administrada é marcada pela contradição, e, por isso, contém o germe da emancipação, é possível pensar a educação em seu devir para imaginar alternativas históricas.

Foi essa a perspectiva que, na recontextualização dos resultados, tanto do levantamento bibliográfico quanto da realização das entrevistas, a visualizar fagulhas de emancipação, esperança histórica para a tensa escola administrada:

- O trabalho docente contemporâneo, embora alienado e afundado na proletarização, foi expresso nesta pesquisa, igualmente, como carregado de desafios e vontade de promover o ensinar como função da escola, apontando uma possível reviravolta na forma que a escola vem se ampliando que possibilite conteúdos significativos e experiências verdadeiras.⁵²
- Reconhecida pela pesquisa e pelos docentes como necessária, a formação contínua já é parte da trajetória da docência, mesmo que hoje ainda não seja “[...] aquela que dissesse respeito – de maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência” (ADORNO, 1996, p. 02).
- Uma questão-chave da política de ampliação, a formação docente tem adesão, os entrevistados se mostraram sensíveis para repensar sua experiência formativa e profissional.
- As falaciosas propostas de formação inicial que se alastram sob comando de interesses cruzados do público e do privado e a formação contínua como repetição, nos inúmeros programas financiados pelo Estado são, aos poucos, desacreditadas no campo da pesquisa e, embora valorizadas como um pacote pelos docentes, começam a encontrar alguma resistência na crítica de sua forma e conteúdo.
- Os docentes parecem extrair das dificuldades que localizam na absorção de novos públicos, soluções contextuais e criativas que potencializam novos sentidos nas relações com os estudantes, como algumas entrevistas demonstraram, mesmo nas incertezas buscam alternativas, de modo a combater “[...] a crise da escola [como] origem de uma nova escola” (SOUZA, 2003, p. 20).
- A frustração docente com a exigência escolar em declínio, ao lado das pressões externas, indicou a busca de resultados autênticos e discutidos na escola como potenciais para emancipar o ambiente escolar da simplificação que o vem cercando.
- A Educação Básica apareceu, no decorrer da pesquisa, carregada de contradições, mas há uma possibilidade de quebrar a adesão à escola administrada por meio de seu

⁵² A promoção de experiências verdadeiras na escola, tanto para docentes quanto para os estudantes são aquelas que podem promover, conhecimento pela autorreflexão, pela memória histórica, pela razão crítica e autônoma que permite ao indivíduo relacionar-se com o mundo e definir limites do indivíduo e da sociedade.

desvendamento, forma de resistência que pode controlar a regressão social e individual pela via do pensamento.

- Há indícios de uma margem para trilhar, na ampliação da Educação Básica, outras possibilidades curriculares para além das estatais ou em diálogo com suas propostas, porque a incorporação dos dispositivos normativos apareceu na pesquisa como caracterizada por um movimento que, ora tende mais à adesão, ora à resistência, fazendo esse aderir limitado e posto em xeque.
- Há indicadores de resistência nos discursos docentes quando demonstram ter consciência de problemas da escola e do ensino, constataam imposições de cima para baixo.
- A possibilidade de romper com a epistemologia da prática, fundada num modelo fabril de escola que mantém os docentes incapazes de assumir sua própria formação e seu trabalho é presente nos estudos acadêmicos levantados, mas aparece ainda frágil, porque esse pensar sobre a prática cumpre expectativas imediatas dos docentes, indivíduos que vivem e trabalham na sociedade administrada.

É evidente que essas fagulhas não representam emancipação, apresentam potencial para quebrar as amarras da sociedade administrada. Permitem supor que há suficiente contradição para reverter o modo que a Educação Básica se amplia, um sopro para além da adaptação, do conhecimento instrumental e do pouco pensamento que a escola administrada produz, vislumbrando uma escola “[...]capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada “(VILELA, PEREIRA e MATIAS, 2005, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumida sua primazia, o objeto foi se formando ao ser determinado, condicionou a escolha metodológica em torno das suas possibilidades. Numa análise combinada de pressupostos teóricos críticos e hermenêuticos, desvelou-se o objeto com análises cruzadas de políticas correlatas e discurso dos sujeitos, imersos nas contradições da escola e as “lentes” da pesquisadora para olhar a realidade da política de ampliação da Educação Básica, elemento que concretizou um modelo de escola administrada pela lógica econômica, de mercado, produção e consumo que ditou regras, replicando os mecanismos da sociedade no capitalismo tardio e a pseudoformação no decurso de uma escolarização obrigatória.

O objeto avocado, a ampliação escolar ao longo de últimas quatro décadas, configurou-se impulso para um estudo que desconfia das aparências e busca sentido. Desde sua escolha, esse objeto foi observado como socialmente mediado, seus antagonismos colocados num pêndulo crítico que não decifra um sentido único, mas faz aproximações sucessivas de manifestações contraditórias na história, de modo que mantém no presente as interrogações do passado passível de esclarecimento.

Tendo como espinha dorsal a constelação de conceitos da Teoria Crítica e a hipótese de que em uma sociedade cada vez mais administrada, a política de ampliação da Educação Básica no Brasil entre os anos 1980 e a década de 2010 impulsionou uma escola e uma docência administradas, voltadas para a adaptação, cerzidas em menções, aparentemente avulsas, com apropriação de vários horizontes em diálogo para transcender o objeto e criar repertórios interpretativos no casamento da Hermenêutica de Gadamer com a Teoria Crítica.

O movimento promovido pela constelação conceitual, com abertura para as possibilidades que a realidade ainda não contém, fez o objeto reforçar possibilidades de sua realização na história. Nesses termos, a pesquisa, forma incompleta e inacabada, realizou uma construção teórica, considerando o objeto singular à luz das políticas educacionais que o circundam, sem perder de vista que a realidade se movimenta continuamente e, por isso, não pode ser completamente apreendida.

Enquanto experiência de pesquisa, colocar em diálogo a Teoria Crítica e a Hermenêutica de Gadamer representou abertura do espírito investigador ao inesperado, defrontada pela ilusão do total controle dos procedimentos na pesquisa, pensar o pesquisar educacional para além do que ditam as amarras metodológicas. Essa experiência aberta reconheceu fecundidade na ruptura com o habitual, exigência para penetrar no processo compreensivo de novos horizontes compreensivos.

Esse diálogo, enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo de políticas educacionais, levou a interpretar o levantamento bibliográfico e os depoimentos das entrevistas como resultados de um processo social, fruto de múltiplas determinações, historicamente contextualizados.

No olhar diferenciado do levantamento bibliográfico, no abrir mão de instrumentos prontos, como o itinerário prévio da entrevista, se encontrou sentido para o pesquisado em direção a uma interpretação plural, conectando o singular em dependência recíproca com a totalidade.

Na dimensão ética e de alteridade com relação à verdade de outrem, se enfatizou a interpretação conjugada entre os estudos levantados, os docentes que trazem o universo educacional e a própria pesquisadora, docente que atuou, em, pelo menos, três décadas da quatro em estudo, sempre em interface com o referencial da Teoria Crítica.

A pesquisa cumpriu o objetivo de desvendar a essência social da ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas, verificada década a década em planos, programas e ações do Estado brasileiro, submersos em orientações internacionais e no aprofundamento da Indústria Cultural, fundindo interesses públicos e privados.

A política estudada foi desvendada como movida por ações e programas estatais fragmentados que acabaram por focar no acesso, limitar a escola a uma socialização adaptada, empobrecida na convivência obrigatória, com pouco lastro humanizador, cujas consequências são uma escola com acesso ampliado, mas administrada pela lógica capitalista sobre a organização escolar, um modelo escolar calcado na falsa autonomia dos indivíduos, deslocado do conhecer e do pensar, absorvendo a simplificação e o aumento das responsabilidades escolares simultaneamente, num pêndulo entre a regressão e possibilidade de resistência.

A pesquisa demonstrou o quanto o diverso, iluminado pelo idêntico impulsionado pela ampliação da Educação Básica, desde 1980 até a década em curso, se obscureceu no tecido administrado da instituição escolar que ampliou o acesso sem efetivar a função social da escola de ensinar e socializar para além do estabelecido, de modo a elevar a quantidade à condição de objetivo social, como se bastasse depositar estudantes no composto institucional de planos e programas, de modo a confirmar a hipótese de que a política de ampliação da Educação Básica no Brasil entre os anos 1980 e a década de 2010, ainda em curso, impulsionou uma escola e uma docência administradas.

Igualmente, relacionou as contradições na política de ampliação da Educação Básica durante todo o período analisado, absorvendo dos estudos já realizados no contexto de cada década, ao lado dos discursos dos sujeitos entrevistados que vivenciaram a objetivação dessas

políticas pulverizadas nos vários períodos, independentemente dos governos que protagonizaram cada década estudada.

As contradições principais destacadas nas quatro décadas foram em torno da descentralização, entre a proximidade do local e a pressão do Estado para resultados; da função da escola entre ensino, convivência, assistência; da efetivação do projeto escolar entre democratização e formação para uma cidadania idealizada; das muitas e poucas exigências; da avaliação entre parâmetro de aprendizagem, produtividade escolar e captação de recursos; da valorização formal da docência e suas condições de trabalho entre responsabilização, proletarianização e formação fragilizada; do currículo entre a simplificação, formalização em torno de habilidades e competências, diversidade e difusão de soluções iguais.

Constatou, também, que o percurso dessa ampliação, coloca à pesquisa compromisso de apontar possibilidades; por isso encarou o pensar fundamentado na reflexão teórica como caminho possível de interpretação do real e suas possibilidades de superação, na síntese entre adaptação e resistência, gerando fagulhas emancipatórias para “[...]romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”(ADORNO, 1995a, p. 26).

Por ser impossível assegurar à pesquisa um porto seguro ou uma estrutura estável, essa experiência interpretativa, aberta ao desconhecido e ao conhecido problematizado, foi, antes de mais, dialética negativa, colocou o objeto em troca dialética com sua afirmação e negação e carregou os limites do pesquisado.

Para estudar quatro décadas foi preciso sobrevoar os programas e ações relacionados com a política estudada. Formar um caleidoscópio para compreender, a partir de autores das várias décadas e suas pesquisas sobre políticas que circundaram a ampliação da Educação Básica exigiu que o aprofundamento em cada política específica fosse menor do que o necessário, na montagem de um suporte para formar os cenários década a década, por vezes, se deixou escapar a complexidade de algumas.

O reduzido número de sujeitos entrevistados, oito docentes, também foi limitador, a opção por esse número reduzido e diversificado de agentes da Educação Básica, acabou por resumir os universos a cruzar, limitando o aspecto empírico da tese, que, por vezes deu a sensação de utilização das entrevistas como mera ilustração do discutido a partir das pesquisas.

Inicialmente, se acreditou que entrevistar docentes das diferentes décadas seria o mais promissor para evidenciar aspectos da realidade escolar, mas feitas as entrevistas e sua análise, foi possível perceber a que a escolha dos sujeitos numa temporalidade indefinida trouxe

perspectivas pouco enquadráveis na opção metodológica de caminhar entre o todo e a parte dos discursos para compreendê-los.

Entretanto, englobar docentes que viveram as diferentes décadas, possibilitou, mesmo nesse pequeno universo, verificar que a percepção da ampliação como política, com maior ou menor reflexão sobre os vários programas e ações, confirmam o aprofundamento da escola como administrada ao longo das décadas e demonstram a crença de realizar o melhor possível diante do aumento da complexidade escolar que a ampliação carregou, com algum sentido emancipatório.

Ao longo do da presente pesquisa se constituiu a validade de aprofundar a compreensão de como a política de ampliação da Educação Básica implica na escola e no trabalho docente e se aponta como possibilidades de sua expansão: novas escolhas de sujeitos como, por exemplo: docentes de só uma das décadas ou que atuam num nível de escolaridade ou função específicos; audição das famílias e dos estudantes; absorção de outras técnicas de pesquisa como estudos de caso, grupos focais, história de vida; replicação do estudo bibliográfico, categorizando um tipo específico de olhar, produzido apenas por determinado núcleo de produções acadêmicas, por exemplo; a análise dos textos e das entrevistas poderá trilhar metodologias categoriais, como análise de conteúdo; os programas e ações discutidos podem ser estudados em profundidade na sua relação com a ampliação da Educação Básica ou além dela.

Isso posto, dentro de suas limitações, a pesquisa apresentada nesta tese, permite ao leitor o contato com bibliografia levantada e fornece elementos para a interpretação contraditória, entre avanços e regressões, apontando tênues fagulhas no vir-a-ser da Educação Básica, que, continuará em ampliação nas próximas décadas, exigindo novos horizontes a serem cruzados criticamente para observar o seu caminho.

APÊNDICE

O apêndice a seguir traz a transcrição das entrevistas abertas, após a introdução que foi apresentada aos entrevistados, eles comentaram suas percepções sobre a formação e a docência e sobre a ampliação da Escola Básica, em função de sua vivência em escolas.

Introdução

Em primeiro lugar se agradece a sua participação na presente pesquisa.

A pesquisa trata da ampliação da escola base nas últimas quatro décadas destacando como impactou a escola e o trabalho docente e objetiva desvendar a essência social da ampliação da Educação Básica no Brasil nas últimas quatro décadas e, a partir desse desvendamento, relacionar as contradições na política de ampliação do acesso à Educação Básica no período, de modo a capturar suas consequências e verificar como se projetam na escola e na docência.

Por favor, faça comentários abertos a partir da sua experiência e percepção, independentemente dos vários sistemas nos quais trabalhou; você pode comentar livremente, sempre que possível localizando a década à qual se refere; tente expressar a sua experiência como um todo e não apenas a atual.

A sua participação é voluntária, em nenhum momento você será identificado nem a escola em que atua e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para pesquisa.

Expresse sua experiência formativa e docente, sua percepção de como foi a interferência da política de ampliação da Educação Básica na escola e no seu trabalho docente, referindo os programas, as políticas e as ações do Estado brasileiro mais significativos para você.

Entrevista 1

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1974

Ano de entrada na docência: 1998

Formação inicial: Magistério

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar

Funções que ocupou na docência: Professor, Vice-diretor

Percepções sobre sua formação e docência

Eu fiz magistério porque a minha mãe não queria que eu fizesse um colegial normal, então eu optei em fazer magistério porque a minha mãe queria que as filhas tivessem uma profissão ao final do hoje Ensino Médio, mas antigamente colegial. E no magistério eu acho que fui encontrando uma linha que me agradava. Já no magistério fazendo alguns estágios, eu fiquei um mês praticamente numa turma de uma professora que se aposentou numa escola do Estado (de São Paulo) e eu ficava com a turma, mesmo sem receber nada, meu estágio foi até alongado por causa disso e aí, eu estava no segundo ano de faculdade quando comecei a trabalhar.

A minha base profissional como professora eu adquiri no magistério porque a escola onde estudei era muito fundamentada para a didática em sala de aula, os professores eram bastante preocupados com isso, tanto que todos os estágios eram supervisionados e ao final de cada série de estagio supervisionado, nós tínhamos uma aula regente que a nossa professora ia assistir a aula e eu acho que o magistério me deu a base para a sala de aula, foi o que o magistério contribuiu para mim. Os conteúdos a gente vai aprimorando ao longo do profissional, a gente vai adquirindo outros caminhos, a gente vai buscando, porque o magistério mostra um caminho, outras coisas que agregam para a nossa formação, mas o que eu achei, comparando com outras pessoas que trabalhavam comigo é que o que faltou no magistério era a questão estrutural de legislação, nós tínhamos essa matéria, mas não foi assim aprofundada e como em vivi a mudança da LDB, foi bem na época, eu fui aprofundando na faculdade, mas eu achei que essa parte deixou um pouco a desejar, como alguns documentos que nós como professores temos obrigação de preencher eu não sabia preencher, aprendi a preencher na prática e algumas amigas que estudaram em outras escolas elas tinham na formação delas como preencher.

Eu nunca trabalhei na rede estadual, trabalhar mesmo, só estagiei. Eu comecei em escola particular, era uma escola bem localizada, bairro bom e a gente não tinha muitos problemas com relação aos pais, os pais estavam sempre preocupados com a escola, sempre próximos da escola, eram muito de ter uma relação próxima com a escola, a gente tinha um contato fácil com os pais. Com relação ao currículo nós fazíamos nessa época, quando comecei a trabalhar o estudo, dentro da escola, sobre os Parâmetros Curriculares, então o nosso estudo era onde a gente se aprofundava para o planejamento, estrutura de aula, os planos de aula, parâmetros da educação infantil, porque a escola era só infantil e, por ser uma escola particular não tínhamos problemas com recursos, materiais, porque a escola dispunha de tudo que necessitávamos para aquele trabalho, o maior problema que nós tínhamos ali uma questão de disciplina, nem posso falar indisciplina porque comparando com o que eu vivo hoje aquilo não eram uma indisciplina, mas naquele momento poderia ser: eram pequenos, mimados por serem de uma classe social um pouco melhor.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

A gente já estava com a LDB nova, eu não trabalhei antes da LDB para ver qual o impacto, mas algumas coisas que a gente percebe da LDB, como eu posso dizer? Algumas modificações houveram, como a parte de, hoje em dia eles chamam de progressão automática, continuada e tudo mais, isso foi um dos impactos maiores, eu, em toda a minha vida de estudante sabia que eu tinha que estudar para passar de ano, hoje em dia nos vemos que as crianças não têm mais esse compromisso, essa cobrança, eu vejo que uma das coisas que mais impactou foi isso da progressão automática e eu estudei com nota, todas as disciplinas tinham nota e as provas, as avaliações que eu fazia, tinham nota, os alunos não tem mais isso, tem outras particularidades, mas também modificaram a visão educacional, mas eu acho que isso pesa mais.

Eu entendo assim: havia necessidade da ampliação da educação, porque antes nem todos tinham acesso e, para isso, aconteceu essas mudanças, na LDB, por exemplo a progressão continuada, porque a gente sabe que para que outras crianças ingressem na escola, quem está estudando precisa avançar, evoluir, a gente não pode garantir que esse avanço tenha algum impacto na aprendizagem, mas que eles passam pela escola eles passam, durante o tempo que ele fica na escola nem sempre aprende, isso ficou degradado, passa pela vida escolar e para que isso fosse possível, numa situação que não era para todos, para que se tornasse para todos, fizeram essas mudanças, eram necessárias, então quando eu passei de estudante para docente, já era a educação para todos, então as salas muito cheias, eu como estudante não me lembro das salas

tão cheias e as salas muito cheias de alunos, as escolas passaram a matricular uma quantidade grande de alunos e eu acho que aí é que enterram questões das políticas públicas, temos um problema que não havia e as políticas entram para tentar solucionar ou abraçar esses problemas; eu enxergo que a ampliação do jeito que foi feita, no Brasil era a alternativa, dificilmente poderia ter sido feita de outra forma, talvez outros estudiosos, filósofos vejam outras possibilidades.

Mas, na realidade brasileira, mesmo com todas as perdas que aconteceram era a possibilidade que havia de tanta criança fora da escola, de tanta evasão escolar. O que a LDB fez foi conseguir conter essas questões que eram importantes. Eu, por mais que essas decisões não me agradem, como profissional, mas a gente tem que trabalhar tentando, mesmo com as dificuldades, tentando vencê-las, porque para que as dimensões mudassem essa era a possibilidade, saída, solução possível.

Em 2002 entrei no sistema público, que discutiam os parâmetros só em alguns momentos, eu senti que essa discussão só ficou maior em 2007 quando a gente começou a falar no (quadro curricular do município), quando eu entrei na rede pública, a escola em que eu trabalhava, as escolas que eu trabalhei não tinham coordenadores, era uma época que tinha o diretor, tinha uma pessoa que trabalhava na secretaria, mas não tinha nem vice nem coordenador, então a hora-atividade era mais para o preparo das atividades, se viesse alguma demanda da secretaria de educação, do departamento de normas, na época a gente atendia, mas formação mesmo não havia, aconteceu algumas formações em 2002 e 2003. Em 2004, mais ou menos, as escolas começam a ter coordenadores que passaram a organizar essa questão formativa organizar um pouco mais o trabalho porque era. Fui entendendo a diferença de funcionamento da escola pública, desse novo modelo de educação, de rotina de trabalho, depois de 2 ou 3 anos na rede pública, todas as escolas passaram a ter coordenadoras, aumentou o quadro da gestão escolar e começou as formações continuadas.

Antes tínhamos formações fora do horário de trabalho, mas aí era uma formação na qual cada professor escolhia um curso e ele fazia fora do horário e valia um certificado de 30 ou 40 horas, mas dentro, formação no horário de trabalho foi 3 ou 4 anos que eu havia entrado.

Eu acho que houve um maior investimento mesmo das verbas públicas porque como eu não estava na gestão, mas dentro da sala de aula, a gente não tem muita noção de como o dinheiro público é empregado, fui ter essa noção de como acontece a distribuição e o emprego do dinheiro público quando eu passei a fazer parte da gestão, quando eu estava na sala de aula eu não tinha noção disso, de como eram feitas as divisões.

Penso que quando melhorou o olhar da prefeitura, do ministério para com as escolas, conseguiram melhorar, organizar melhor, eu até brincava que quando eu ingressei na rede pública parecia uma escola de brincadeira, a gente estava lá, era um compromisso ético, não tinha ninguém para olhar para você e dizer o seu trabalho, agora há esse apoio, a gente tem parâmetros a ser seguidos e o professor ganha para isso,

Eu acho que a questão do investimento público na educação. Não tenho a dimensão do quanto foi investido em dinheiro federal, o montante que não era investido antes, mas mudou o olhar com relação à escola, mais no meio da década de 2000

A formação de professores ampliou tanto interno quanto inicial. Quando eu ingressei na rede pública não era exigido o superior nesse período, só magistério era suficiente. Eu já tinha a graduação como complementar, quando passou por boatos de que até tal ano seria exigido, rumores, todos precisam ter pedagogia, o que eu percebi foi que a rede pública onde eu trabalhava ofereceu graduação aos professores que não tinham, então grande parte dos professores que trabalhavam comigo aproveitaram a oportunidade de ter a graduação financiada pelo empregador, digamos assim, e aí o professor aproveitou a formação que a instituição deu, não era em serviço, ele tinha que fazer fora do horário, mas tinha, uma graduação financiada pelo local onde ele trabalhava, e aí, foi por mais ou menos 8 anos, muitas turmas se formaram.

Quando esse período se concluiu os professores que quiseram, teve alguns que insistiram em não fazer a graduação, era optativa e aí, a gente começou a enxergar o espaço de trabalho como formativo, visualizado como formação, tínhamos os momento de hora atividade, onde eram trazidos, estudos, filósofos, textos, assuntos, vídeos, e os professores.

Na década atual, essa prática permanece em algumas escolas, em algumas não, eu falo pelas escolas que eu já trabalhei, têm muitas escolas que definem um dia da semana somente para a formação, em algumas escolas não, acho que isso depende da escola, do tamanho da escola, quantos alunos atende, se tem a equipe gestora completa, quando isso é possível.

Se você tem uma escola com equipe gestora correspondente ao número de alunos que atende, ela pode dar conta dessa demanda também, prevista como direito do professor fazer a formação em serviço, quando a escola atende a todos os requisitos consegue dar conta disso, mas quando tem uma lacuna, a primeira coisa que ela acaba abandonando é a formação, porque tem que dar conta das outras demandas, que são tão importantes quanto, mas algumas tem prazo, para entrega e tudo mais.

Eu vejo que tem uma grande diferença professor que fez magistério e pedagogia e aquele que ingressou com apenas pedagogia, que fez médio normal, sem magistério, muitas faculdades são

deficientes na preparação, entregam profissionais muito crus para o mercado de trabalho, o magistério dava uma base didática, principalmente, que a faculdade não dá, o curso de pedagogia não dá.

Então, hoje em dia, a gente tem esses dois profissionais na escola, aquele que sabe o que vai trabalhar e o outro que acaba por vir trabalhar no concurso que ele conseguiu passar. Impacta porque esse professor fica um ano com uma turma, se é um professor pouco comprometido, que não tem o entendimento de como o processo educacional acontece, como o ensino aprendizagem acontece é um ano que a criança vai ter de deficiência na sua aprendizagem, não vai ter como retornar um ano porque o professor não deu conta da aprendizagem dele, lá na frente é que a gente enxerga, no final do ciclo com tantas deficiências, porque a gente tem uma ideia do que no final do ciclo a criança deve apresentar, ter de conteúdo assimilado.

Se ele pegou, dentro daquele ciclo um professor que não tem muita noção do que faz que tá dentro da sala de aula porque a pedagogia era a faculdade que ele podia pagar porque ele trabalha no concurso que conseguiu passar ou ele trabalha numa coisa que ele não gosta, mas foi a faculdade que ele conseguiu passar, ele precisa daquele dinheiro para custear as contas dele, se essa turma, esses alunos pegaram esse professor durante o ciclo dele, impacta realmente, no final do ciclo essa turma que passou um ano com esse professor sem compromisso, ele vai ter deficiência no final do ciclo, por exemplo, se houver uma prova interna ou externa que verifique o que aprendeu, o conteúdo mínimo necessário, com certeza essa turma vai apresentar uma deficiência, na minha opinião o mais importante é o comprometimento, por mais que tenha uma formação aquém do esperado, se for pessoa comprometida vai atrás de outras formações, de outros estudos para agregar a formação.

Aonde eu trabalho, tem um registro avaliativo que ele (professor) tem que fazer no fim do ano, mas o registro das atividades que ele trabalha, do desenvolvimento do aluno é um registro pessoal dele e eu acho que como ele registra da forma que é mais familiar, mais confortável para ele, acaba que, cada um registra de uma forma, alguns registram com mais detalhes e outros com menos detalhes, então eu acho que no todo esse registro fica um pouco ruim e acho também que não colabora.

Cada prefeitura tem uma forma de lidar com esse registro, assim, a criança estudou aqui até tal ano, é transferida para outra rede, para outro estado e têm o nosso registro, a nossa avaliação que não é mensurável, chega no outro estado, na outra cidade, eles têm dificuldade de entender o nosso registro, então essas diferentes formas de registro... administrativo, porque a gente recebe várias ligações, né?

Na prefeitura que eu trabalho houve uma discussão de professores e tal e chegamos nesse modelo de registro que existe , então os professores foram ouvidos, contribuíram na execução desse documento, foram todos, uns usam de uma forma, outros usam de outra, mas a gente acredita que a maioria foi contemplada, esse é o registro que nós temos hoje, mas isso se deve, como dizer, à gestão democrática. A gestão democrática permite que os professores sejam ouvidos também e que eles participem, até mesmo dos documentos administrativos.

A municipalização foi importante, se não fosse assim (a efetivação da oferta educativa diretamente pelo município) talvez nós não teríamos tantas portas abertas para os alunos. Pode ser um facilitador, mas ainda tem muitas deficiências, falta muito par que essa, para que essa autonomia do município, aconteça de uma forma que chegue a todos, principalmente os alunos, porque pode haver autonomia na questão municipal, dos professores, da gestão, e até onde essa autonomia chega no aluno em forma de aprendizagem.

Os municípios ganharam autonomia, sim, os professores sim, por exemplo, o professor decide o instrumento da avaliação, mas nem sempre o vocaciona para o aluno. Então o que essa autonomia impactou na sala de aula, na aprendizagem dos alunos? Penso que melhorou o olhar da prefeitura, do ministério para com as escolas, conseguiram melhorar, organizar melhor, mas não o suficiente.

Entrevista 2

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1960

Ano de entrada na docência: 1992

Formação inicial: Licenciatura em História

Formação Acadêmica posterior: Especialização em Metodologia do Ensino Médio; Licenciatura em Pedagogia.

Funções que ocupou na docência: Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor

Percepções sobre sua formação e docência

Fiz Licenciatura em História e como formação complementar fiz pós-graduação em metodologia do Ensino Médio e pedagogia. Formei-me em História e ainda sou professor, já fui coordenador na rede estadual e direção, sou diretor numa rede municipal.

Na verdade, quando escolhi eu tinha duas opções eu tinha duas opções direito e história na época, mas eu tinha amigos que me visualizavam como professor de história e me identifiquei muito. Eu acho que a parte de metodologia poderia ter contribuído mais. Era uma visão muito ideológica, não ensinava a dar aula, a trabalhar na docência. Problema até hoje, tanto é que nunca foram lá ver se contribuía com a alguma coisa e olha que estou no fim da carreira.

A minha formação inicial contribuiu, mas podia ter contribuído mais na parte de metodologia. Acho que passavam muito uma visão apenas ideológica e não te ensinavam a trabalhar realmente em sala de aula, um problema até hoje. A formação contínua era melhor, fiz um curso na rede estadual, anos de 2000 pela FDE sobre povos indígenas, um conteúdo legal que me ensinava como trabalhar a questão teve momentos que tinha oferta de cursos FDE de povos indígenas, depois as formações específicas dos órgãos estaduais, passaram a ser mais formações online, perdendo um pouco a sua atuação da década anterior. O meu desenvolvimento profissional hoje é mais com leituras, porque cursos a secretaria estadual não oferece muita coisa,

Quando assumi percebia assim, que eu estava sozinho, teria que fazer meu trabalho sem ajuda de um grupo, porque era tudo muito individualizado, até surgir construtivismo, que daí piorou ainda, porque a gente tinha que falar uma linguagem que não conhecia, tinha que falar porque não tinha, você falava que era construtivista sem saber, para não ser chamado de tradicional,

professor desatualizado, assim por diante. Eu percebo que houve um marco, a questão da hora-atividade que a gente antes não tinha, não tinha acompanhamento sistemático, melhorou um pouco, mas não foi suficiente para entender o construtivismo, se manteve uma linguagem que você não compreendia, mas era status, chegava na sala de aula, era tradicional. Na década atual isso não está tão forte, foi mais na segunda metade da década de 1990, tanto é que as escolas tradicionais agora fazem sucesso na rede particular.

A experiência mais positiva quando entrei, apesar das dificuldades, era a relação com os alunos muitos deles são meus amigos hoje. A gente viajava junto, por conta, um sítio, às vezes as atividades que as escolas promoviam para a convivência com os alunos que foram se perdendo ao longo do tempo. Eu acredito que mudou o perfil do aluno também, perfil do aluno, hoje tem a questão da dificuldade de lidar com grande parte deles, as drogas... fez com que o professor, até para se proteger, perdesse essa relação. Na década de 1990, também, era diferente a estrutura familiar, as famílias hoje são mais distantes dos alunos, causa na escola resultado negativo, de disciplina, carência por parte dos alunos, afetiva, econômica também. Na mudança de perfil da clientela, a escola parece que virou um grande depósito. No começo dos anos de 1990, a criança entrava numa escola estadual em São Paulo no primeiro ano e ficava até o final do ensino médio naquela mesma escola, então houve políticas de reestruturação da rede, o aumento das redes municipais, perdeu identidade da população com a escola. Aqui no município ainda há alguma continuidade da creche ou pré-escola até o 5º ano, mas as relações institucionais dentro da escola e com os órgãos de controle são feitas em torno das políticas locais, há cobrança maior de resultado da escola, fica distante da comunidade.

Eu tenho a visão que os professores, de forma geral não tem participação afetiva na vida dos alunos e antes tinham mais. Houve a mudança de perfil das famílias, a escola virou depósito, participação, com a reestruturação que causou isso, entrava no primeiro ano, perderam a identidade com a escola, municipais, trabalham no pré-vestibular e vai até o quinto ano, um pouquinho dessa identidade é melhor. Sinto diferença na formação cultural geral, a gente percebe que o professor não tem visão de mundo muito ampliada, restrito às coisas trazidas pela mídia, não passam filtro das informações que recebem, a maior parte deles. Eu não quero falar alienação, mas esses filtros que antes tínhamos ... a nossa participação política na sociedade; a minha vivência é de participação, no sindicato, política e assim por diante. Isso impacta nos alunos como cidadãos mais conscientes, mais participativos. Isso foi se perdendo na escola, com certeza.

A coordenação foi uma experiência difícil, existe um problema de resistência presença do coordenador, noto na escola municipal também; a coordenadora, ainda essa semana estava

propondo um planejamento semanal, mas teve resistência, eu visualizei essa resistência, que sempre existiu, desde quando eu fui coordenador percebi. Essa resistência, no início dos anos de 1990 já havia, era pior ainda, era maior ideológico, de esquerda, não aceitava fiscalização, entrava a questão de que estávamos saindo do governo militar, viam como fiscalização passava a ideia de uma cristalização vai ficar no ranço do governo militar

Eu, enquanto docente na sala de aula não tinha visão tão ampliada do quanto os registros dos educandos são negligenciados, hoje, como gestor, percebo a necessidade de se fazer um trabalho em relação aos registros; os de avaliação às vezes são muito resumidos, deveriam ser mais ampliados, deveriam conter especificidades sobre aluno, informação sobre o aluno que a gente negligencia, visão mais formal do que o aluno, registro avaliativos, pecam nesse sentido, registro mais humano do que aprendeu e não aprendeu, educação mais humana, registro mais humano. O registro é muito técnico, mas se manteve técnico, tem de mudar a cabeça do professor, não adianta falar que seremos construtivistas amanhã, todos nós carregamos o tradicional.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

Na ampliação da Escola Básica eu observo que se preocuparam muito com a massificação, mas não se acompanham com a qualidade. A gente tem deficiência formação dos profissionais, quantidade de crianças na sala de aula, como aspecto geral, também, acaba prejudicando o trabalho do profissional que já tem pouca formação. Essa massificação se deu pela necessidade do atendimento das famílias na atual estrutura, as demandas dessa população que precisa da escola para o próprio sustento, lugar para deixar os filhos.

Observe o seguinte: se preocupar muito com a massificação, mas não se acompanhar com a qualidade gerou problemas como a inclusão da então deficiência, a formação de profissionais, a quantidade de crianças em sala de aula, aspectos que acaba prejudicando o trabalho do profissional de educação.

Hoje existe muita cobrança de um papel que a escola não deveria ter, porque tudo tem que ser a escola, por exemplo, se fala muito em parcerias, mas só a escola tem que promover uma série de coisas, para a saúde tem ceder espaço, às vezes até a ajuda a população a ser atendida; na questão da obrigatoriedade da frequência dos alunos, deveria ser mais responsabilidade da família, a escola tem que cuidar também da frequência do aluno, de uma forma que fica difícil cuidar, o parceiro para isso, para ajudar a cuidar dessa frequência é o Conselho Tutelar, mas o Conselho Tutelar não exerce o seu papel. Eu percebo assim, tudo que acontece de negativo na

sociedade a escola tenta consertar, exemplo quando teve um estrupo coletivo no Rio de Janeiro, quando perguntaram a um deputado o deputado falou que tinha que colocar um projeto na escola , para que a escola discutisse determinadas questões, quer dizer, tudo que acontece negativo tem que pôr para a escola discutir, não é bem assim, os professores não dão conta disso tudo não, é claro que tem que estar envolvida em projetos, mas...

No sistema de ensino você sente também as políticas internacionais na alienação das pessoas , nos conflitos internos que o país, a instabilidade política Sinto, a influência das políticas internacionais na área cultural, na alienação das pessoas, nos próprios conflitos internos do país, instabilidade política, a questão entrada de produtos no país, capital internacional presente em tudo que você vai fazer, domínio da economia. Há a influência no educando em relação às redes sociais, aparelhos celulares, tecnologia que vem com o objetivo de trabalhar a mente do educador e do educando, no sentido do consumo, entra a questão da alienação, da confusão de informações para educandos e docentes, que no geral são impactantes no trabalho docente.

Até os anos de 2000 houve formações que traziam grandes profissionais, como o curso que a rede estadual promoveu sobre povos indígenas que eu fiz e que me ensinaram na prática como trabalhar a questão, que continuo utilizando, nas formas de trabalhar. A formação continuada utilizava mais textos com um conteúdo legal para processo de discussão, isso influenciava bastante à docência a realizar o trabalho usando o que aprendia nos cursos. Hoje há a hora atividade, mas é um tempo da escola , sem maior iniciativa dos educadores.

Eu tenho a visão que as exigências são maiores na década atual, cobrança de resultados que são questionáveis, porque quem avalia esses resultados avalia numa perspectiva que não é a nossa, não é a dos professores, a deles é de uma formação para o mundo do trabalho , cobram além do que você oferece, cobram além do que oferecem, não visualizam. Exames externos fazem isso, inclusive no recrutar os professores, você já não recruta, começa pecando quando está recrutando o profissional da educação, depois você vai cobrar o que você não ofereceu estrutura para isso, estrutura física, econômica, humana, de contingente adequado, exemplo o caso das crianças com deficiência, cobra uma inclusão, não oferece estrutura para essa inclusão, falta estrutura como um todo, maneiras de trabalhar, formação, contingente humano.

Desde os anos de 2000 há excessos de documentos curriculares, confundem e essa confusão, eu acredito que a educação deveria ser um documento único norteador para todo mundo, por exemplo, no município tem um referencial de educação diferente, não estou falando da gente desrespeitar a característica cultural, mas eu acho que deu educação como um todo deveria ter um único documento norteador, porque há excesso de documentos.

O foco na formação do cidadão mais participativo e consciente foi se perdendo , principalmente na década atual exigências são maiores no sentido demais cobranças e resultados mas os resultados só que é chamado quem avalia esses resultados de acordo com uma perspectiva de mundo que não é a nossa , a dos professores uma formação mais para o mundo do trabalho, menos humana, pouca cooperação

A obrigatoriedade da pré-escola foi um marco recente positivo A gente percebe diferença de uma criança que teve a pré-escola e a criança que entra direto no primeiro no primeiro ano do ensino fundamental diferença do ponto de vista da aprendizagem facilidade para alfabetização, bastante coordenação motora , conceitos de higiene, sabem um pouco mais do que a criança que entra e não fez a pré-escola, fica um pouco para traz

O currículo atual é muito confuso, acredito que a educação precisava de menos documentos, não tem sentido município ter um referencial, excesso de documentos que até os desvalorizam., os PCNs eram um documento mais claro do que tem hoje, todos seguiam. No momento não há discussão entre todos, é como Maquiavel: dividir para governar. No contato com o estudo da BNCC, por exemplo, nós vamos nos apoderando, mas de corpo e alma não conseguimos, somos obrigados. Eu acho que algumas políticas públicas nas décadas de 1990, 2000, permitiram momentos mais coletivos de discussão, encontros por escola, regionais, no município era favorável.

Para ampliar foi necessário ampliar também os cursos de formação de professores, quantas pessoas das periferias viu como alternativa profissional, para ganhar dinheiro garantido, promovendo desprofissionalização. Eu acredito que a ampliação foi mais na quantidade , eu vejo que hoje, a escolha de ser da educação é uma loteria, o objetivo principal talvez fosse ser um outro profissional, de outra área, mas pensa assim: vou entrar para a educação, pode ser mais fácil, pensam no ganhar dinheiro certo, caminha no sentido da desprofissionalização, parece que nos anos 1980 ele estava mais profissionalizado A bagagem dos cursos anteriores sobre dificuldades pedagógicas, metodologia, e conhecimentos era melhor, hoje tem curso EAD, só por correspondência, quinzenal, mensal, sem contato entre estudantes e professores na universidade, no meu curso de licenciatura a gente não trabalhou direito a questão de metodologia de ensino, mas carregou bagagem de conhecimento.

Eu não percebo valorização do trabalho docente nessas décadas em que trabalho, está até desvalorizando, apesar de colocarem um piso salarial nacional, não funcionou, em muitas regiões não funcionou, em outras regiões custo de vida muito alto, professor não pode cuidar da própria formação pela estrutura financeira, sem contar que tem que trabalhar em mais de um

local para manter sobrevivência, não acredito que houve valorização não para os docentes, não só financeira, mas afeta o cultural, a posse de conhecimento.

Colocar um piso salarial nacional não funcionou, têm regiões que não garantem o piso e outras regiões que você tem que custo de vida muito alto. Os professores são obrigados a trabalhar em mais de um local para manter sua própria sobrevivência, então não houve valorização, nem do ponto de vista financeiro, nem dos conhecimentos, porque eles têm que cuidar da própria formação.

Nesse tempo todo a formação dos profissionais não teve muita diferença, com exceção da hora-atividade que é um momento que acaba promovendo discussão na escola, foi um marco de acompanhamento sistemático do trabalho, melhorou inicialmente, mas depois perdeu um pouco o sentido. A formação inicial e continua ainda são precárias, até piorou, no sentido prático do que é ensinar na sala de aula antes era melhor. Um exemplo disso foram os cursos do magistério, tem profissionais aqui [na escola da prefeitura] que fizeram o magistério e se diferenciam daqueles que tem pedagogia, no sentido prático, eles conseguem alfabetizar, aprenderam a alfabetizar.

Há cobrança além do que se oferece se exige e não oferece estrutura física e humana. É o caso das Crianças com necessidades especiais, com deficiência, se cobra uma inclusão sem dar estrutura, contingente humano, apoio na maneira de se trabalhar, formação adequada.

Se eu pudesse alterar a política de ampliação da Escola Pública, eu começaria mexendo na formação dos profissionais, primeiro, depois diminuiria o número de alunos por sala; sem dúvida, o número de alunos é um dos grandes problemas dessa ampliação, ia custar mais, mas a administração pública tem mesmo que gastar com a educação.

Entrevista 3

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1978

Ano de entrada na docência: 1996

Formação inicial: Licenciatura em artes plásticas.

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura Pedagogia, Especialização em Artes, Libras e em Docência

Funções que ocupou na docência: Professor, Coordenador Pedagógico

Percepções sobre sua formação e docência

Comecei a dar aula em 96 e ingressei na prefeitura há 8 anos. A formação contribui com a ação docente, principalmente com as vivências, a gente sai da faculdade e tem uma bagagem teórica, o que falta complementar é a prática, uma complementa a outra, realmente quando você efetivamente exerce a função você vai fazendo esse vínculo entre a teoria e a prática e cada vez que você vai se aprimorando e vivenciando isso vai aumentando a sua bagagem, é realmente mais clareza do seu papel na função que você exerce.

Antes de ingressar, a minha primeira experiência na educação foi o projeto Mova e eu me apaixonei. Como sempre achei que ensinar uma coisa muito difícil, uma grande responsabilidade quando eu fui trabalhar no Mova tive contato com o projeto e realmente me apaixonei pelo projeto e fiquei pensando no quanto eu podia aprender enquanto contribuía.

Quando me formei tive contato então alguns dos meus professores, os meus antigos professores, que passaram a ser os meus colegas de trabalho. E aí eu pude perceber essa relação entre quem realmente estava há muito tempo e quem estava chegando; vi os dois lados tinha professores novos que estavam chegando totalmente despreparados, não tinham preparação para estar lá naquele momento, precisavam muito mais, outros já estavam cansados, sem brilho dos olhos, esperando a aposentadoria chegar. Eu acho que eu fazia parte de uma das turmas que chegaram cheias de gás, energia, que queria se aperfeiçoar.

As relações dentro da escola eram difíceis e continuam difíceis. Na relação aluno-professor na educação eu vejo uma coisa muito triste houve um período, desde os anos de 1980 e 90, acelerado a partir de 2000 em que qualquer um se matriculava numa faculdade, olhando só a questão de mercado de trabalho. A educação virou cabide de emprego, era uma profissão muito

atrativa, poderia não exigir formação técnica. Eu ainda não era professora e tinha colegas na sala de aula do médio, que eu sentia que tinham defasagem e, rapidamente, se matricularam numa faculdade e foram dar aula, aprendiam de manhã e iam dar aula à noite e por um tempo eu fiquei muito abismada com isso, eu não entendia como funcionava.

Olhando para a faculdade a gente já via colegas (nos anos de 1990) de sala com defasagem de aprendizagem, eu falo em todos os aspectos (produções, interpretações, trabalhos acadêmicos, pesquisas) você via que colegas de trabalho que não estavam preparados para a formação superior, tinham grande dificuldades, estou pensando numa geração que se formou no final dos anos de 1980 e entrou na faculdade na década de 1990.

Quando eu decidi ir para a educação foi uma coisa de gostar, de querer, de entender como funcionava o processo, porque a minha primeira experiência na educação foi no Projeto Mova e eu me apaixonei por aquilo, então assim, de verdade, eu nunca tinha tido nenhuma experiência, nunca tinha me visto como professora, lecionando, como ensinar, eu acho que é uma grande responsabilidade, quando eu conheci o projeto eu me apaixonei, o quanto eu podia contribuir, que eu podia fazer isso de uma maneira consciente

Eu olhava para as pessoas que estavam indo para educação pelo trabalho, pelo dinheiro, mercado de trabalho e quando eu cheguei na educação o privilégio de voltar para a escola onde eu estudei e tive contato com professores, meus antigos professores que passaram a ser meus colegas de trabalho, e aí eu pude perceber essa relação de quem estava lá a muito tempo e quem estava chegando, eu via os dois lados, eu tinha professores novos que chegavam completamente despreparados, com total despreparo, naquele momento estavam ali só por mercado de trabalho e tinha meus antigos professores como colegas, cansados do sistema, que não tinha a gana de se aperfeiçoar, estavam lá esperando a aposentaria chegar, tanto faz. Eu fazia parte de uma das turmas que chegaram e que cheio de gás, de energia que além de estar cheio de gás tinha a consciência da responsabilidade, e queria se aperfeiçoar, essas relações dentro da escola eram difíceis e hoje continuam difíceis, grupos, talvez, grupos relacionados à pessoa, um grupo engajado que dependendo do projeto político pedagógico da escola, da comunidade em que a escola está inserida, das necessidades dessa comunidade que a gente identifica, os trabalhos que você precisa desenvolver, parte do grupo está engajado, pensa no projeto, veste a camisa, quer inserir essa comunidade, acham que têm que fazer algo diferente, e uma meia dúzia de amigos que não querem, que não olham com esse olhar, não têm essa perspectiva, para alguns é esperar a aposentadoria.

Depois que eu me formei e fui para a escola eu tomei um susto, porque do período que eu terminei o ensino médio, porque as condições dos alunos eram muito precárias, muito piores

do que na época que eu estudei, a lembrança da minha infância que o meu pai fazia MOBRAL e eu percebia que tudo que eu aprendia no Ciclo I eu conseguia ensinar meu pai, comparando o meu nível de estudo era muito superior para o que eles aprendiam no MOBRAL, que eu olho e comparo, por exemplo com o movimento do MOVA que é muito parecido. Então quando eu chego como professora para lecionar eu tomo um susto, sendo que as habilidades dos alunos e dos professores eram muito precárias.

Eu percebo que os meus colegas, eu também, somos parte desse processo, minha formação também foi defasada, quando eu cheguei para dar aula pensei: Meu Deus do Ceu! Como eu não estou preparada para isso! Saí da faculdade sentindo que não tinha preparação nenhuma para dar aula, aí vem a busca particular de cada professor, vai da sua consciência do que você tem para oferecer, vai estudar, se aperfeiçoar, cada vez mais, melhorando porque você entende que saiu com uma bagagem teórica e de prática você não tem nada e é onde você chega na conclusão de que você precisa do teórico e precisa do prático. E aí você precisa estudar e aí você vai estudar, você vai se aperfeiçoar, você vai cada vez mais melhorar porque você entende o que você saiu com uma bagagem teórica.

Você sai da faculdade achando que tem o embasamento teórico, que quando você chegar na prática vai usar tudo aquilo, quando, na verdade não, você percebe que muitas coisas você não aprendeu, vai aprender mesmo ali na prática, na construção, no coletivo, na troca de experiência e na sua busca, porque você precisa estudar, eu digo que não há professor nesse mundo que tenha uma formação e acabou, ao contrário, nós estamos num processo de construção, é uma responsabilidade muito grande para quem, realmente, está lecionando, uma responsabilidade assim intensificada, porque a formação daquela criança depende do que você faz com ela, precisa estudar muito.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

Eu percebo os processos de ampliação da escola, dois movimentos, se eu parar para pensar na década de 90, quando iniciei conseguia perceber uma maior ênfase nessa evolução dos espaços, da escola para todos, quando a gente pensou nas questões da inclusão, das crianças começaram realmente a ser inclusas nesse sistema.

Hoje, a educação, principalmente na rede estadual eu percebo um retrocesso, avançamos um pouco e agora estamos a retroceder, deu passos para frente e agora começou a dar passos para trás, quando a gente pensa no sistema mesmo, agora, com a entrada da Base Nacional, um processo, é tudo muito novo, mas quando a gente olha a gente verifica que a carga horária dos

alunos vai diminuir, que o ano que vem podem cumprir 800 horas e 1200 a distância no caso do Médio, não precisa estar na escola para cumprir a carga horária, sendo que, qualquer curso que ele fizer a distância, determinado tipo de estágio vai contabilizar para horas, pensando que a EJA vai se3 extinguir, ele pode estudar a distância e faz uma prova ele está habilitado .

Quem construiu a BNCC? O magistério precisava ser mais ativo na construção, os parâmetros foram construídos também como uma base , mais aberta e com mais participação, agora não há clareza de quais são os parâmetros nacionais que nós utilizaremos para pensar nesse currículo, agora nós vamos perder, reduzir 40% na carga horária ou na perspectiva curricular e na verdade nós nem sabemos como isso vai ficar, precisava mais discussão.

O sistema de avaliações também não capta como a gente olha para esse aluno no processo , então, Então para mim é retroceder , a escola é perto lá da casa dele , mas ele interage com uma plataforma virtual, ele vai fazer uma leitura do texto , vai fazer uma prova a gente vai dizer se ele acertou. Isso não é educação, o aluno não conversa mais eu não consigo.

Eu acho um retrocesso, acho não, tenho certeza, porque quando a gente estuda, a gente vê sistemas de avaliações, como a gente olha e a gente avalia esse aluno, a avaliação é processo, então é retrocesso, dizer assim, a gente não vai mais acompanhar esse aluno de tão perto, numa plataforma virtual vai fazer a leitura dos textos, vai fazer um aprova e ver se está apto para receber o certificado, é isso, eu não consigo a educação dessa forma. Parece que quanto mais tempo o aluno permanecer são mais gastos. quanto antes do aluno sair da escola melhor . Temos a escolaridade obrigatória, tem que permanecer os nove anos , mas assim ao mesmo tempo eu dou o com uma mão e tiro com a outra, ao mesmo tempo que deve permanecer ,a obrigação do Estado parece que diminui.

O aluno vai ter que permanecer os nove anos, mas ao mesmo tempo que eu digo que ele tem que permanecer, eu digo que não é mais obrigação da rede estadual, eu passo o fundamental para o município, assumo o Fundamental II e o médio não é mais obrigação, tiro a EJA e coloco uma plataforma virtual para sanar essa dificuldade, aí eu estou mesmo garantindo essa escola obrigatória? Reduzo carga horária, então estamos retrocedendo, e isso tem um reflexo direto no mercado de trabalho porque que tipo de aluno estamos formando, que tipo de cidadão a gente vai formar.

No ensino fundamental existiu uma ampliação da oferta, porque antigamente tinham muitos alunos fora da rede pública, nós tínhamos a demanda e em algumas situações não tínhamos o espaço físico para atender esses alunos, nem profissionais também, olhando por esse âmbito existe uma ampliação, eu acredito que no Fundamental I nós melhoramos muito, alguns projetos muito interessantes, eficazes para os alunos. Na década presente nada. O município aqui tem

projetos em andamento que são tirados repentinamente, sem ao menos ter um cuidado para avaliar se aquilo realmente funciona e como aprimorar, isso afeta diretamente o trabalho docente.

Pensa no quadro de horário que as crianças permanecem na escola? Quando a gente vai tirando as horas de alimentação, refeição, a gente percebe que é muito reduzido, precisava um tempo maior, ideal para qualificação das crianças, quando a gente sabe que as crianças naquele período estabelecido que já não era não era o ideal, reduz ao automático, todo mundo é afetado. O que é ofertado no município não é o mesmo no estado, estado é uma máquina maior, é muito grande, tudo que é pensado lá, de cima para baixo, quando chega aqui a gente não tem braços para dar conta do que é instaurado na máquina do estado, que deveria ter outro olhar. Eu entendo que o município consegue organizar e gerenciar projetos e financiar também esses projetos, mas os projetos também chegam e você não tem o subsídio, são interessantes, mas na prática a gente não tem subsídio para efetivamente aplicar aquele projeto.

Mesmo assim, é um pouco diferente do município que, por ser um órgão menor ele consegue dar conta de gerenciar e financiar projetos, mas você não tem o subsídio. A rede estadual tem projetos interessantes, mas na prática a gente não tem subsídio para efetivamente aplicar esse projeto, é essa diferença entre município e estado.

Isso está, de alguma forma, relacionado à municipalização, mas eu acho que diretamente a política atrapalha muito o desenvolvimento na educação. Nos municípios, as políticas mudam muito, então você tem um governo que se pensa, que direciona, que tem um olhar específico para a educação preocupa com a educação, quando a gente muda esse governo, interrompe-se todo esse processo, diretamente o que nos afeta na educação é a política. Nos últimos anos sinto essa perda também ao nível municipal, movimento de pouco investimento, de retirada de projetos, fala-se muito em ofertar, mas não tem subsídios, tiram projetos repentinamente, sem ter o olhar avaliar o que realmente, o que é necessário aprimorar. Eu tinha antes, na gestão anterior do município, nos últimos dois anos perdemos muito no município, antes tinha a sensação de que era só no estado que se dava esse processo.

A escola deveria ser mais democrática, por exemplo, a gente tem a escolha do coordenador pedagógico na rede estadual, apresenta um projeto e é escolhido pelo diretor e supervisor, isso não é uma gestão democrática, o trabalho desse coordenador junto à escola, será que ele está dentro do contexto, atende realmente a demanda desse espaço e dentro desse projeto político pedagógico, pensado para onde a escola está inserida, será que ele tem esse perfil, porque eu trabalhei em escolas que tinham uma realidade completamente diferente, as coisas que tínhamos

que fazer pelo pedagógico era além do necessário habitualmente, isso vinha da gestão e o grupo tinha que fazer coisas que nem sempre eram melhores para essa comunidade.

Esse retrocesso, quando a gente fala nesse retrocesso, é impossível não perceber o quanto as crianças vão perder, enquanto percas pedagógicas. Quando você tira um quadro de horário, a gente sabe que aquele período estabelecido já não era suficiente, não era o ideal; nós tentamos o tempo todo, nós trabalhamos em cima de ideais, e sabemos que poderia melhorar, mas quando a gente tira, reduz aquilo, todo mundo é afetado, não só as crianças, mas o quadro do magistério também.

Quando você vê que, a partir de 2019, os alunos terão 40 por cento a menos na carga horária, então é uma perda, em todos os sentidos, tanto olhando para o magistério em relação trabalhista, mas principalmente quando a gente fala nas aprendizagens das crianças, né? Esses conteúdos, essa carga que vai ser reduzida são conteúdos que vão ser tirados, então de que maneira a gente olha para esse currículo, quem mexe no sistema de que maneira essa pessoa avaliou esse currículo, esse currículo era tão bom que pode ser reduzido? Como é que esse currículo foi avaliado, quando foi construído isso, quem construiu? O magistério precisava ter uma participação muito ativa na construção.

Eu acredito que nos PCNs tiveram maior participação, porque os parâmetros foram construídos como uma base, não mexeram, não alteraram, por exemplo, os PCNs não tiraram nada, não chegaram e tiraram um currículo que a gente tinha, a ideia dos parâmetros curriculares era de agregar mesmo, de você ter muito claro quais eram os parâmetros nacionais que nós utilizaríamos para pensar nesse currículo, por isso que eu vejo como retrocesso.

Na BNCC nós vamos perder, tirar 40 por cento, reduzir carga horária, como no ensino médio, no fundamental reduz em perspectiva curricular, na verdade agora a gente nem sabe como vai ficar, a gente é convidada a construir um novo currículo e a gente não sabe o que vai acontecer, como vai ser olhado esse novo currículo, o que significa esse novo currículo para quem está na gestão (municipal).

Olhando para o trabalho docente, quanto foi modificado com a progressão automática quando ela se agregou, nós tínhamos um outro olhar sobre essa progressão, na prática foi completamente contraditória com aquilo que a gente imaginava, a gente imaginava que a criança seguiria num ciclo com plenas condições que jamais uma criança que não tivesse condições de avançar, avançaria tendo alguma coisa em defasagem, então aquela aprendizagem que ainda não foi alcançada ele precisa um programa que faça com que a gente dê conta de avançar com esse aluno, a gente percebeu que não; a gente tinha um trabalho contínuo com todo mundo e quando a gente chegava no final do ano, nessa avaliação contínua a gente percebia

que ainda existia a necessidade de que esse aluno permanecesse e melhorasse nessa aprendizagem, uma ênfase maior.

Porém ele passava automaticamente, independentemente de como ele estava, nossa avaliação, o trabalho contínuo com esse aluno não era levado em consideração, porque nós falávamos enquanto Conselho (de classe): Esse aluno não está preparado. Nós gostaríamos que esse aluno permanecesse, pudesse trabalhar, desenvolver habilidades que ele não tem e aí, o próprio sistema nos interrompia nesse processo, passava o aluno independente, ou seja, todo nosso trabalho ao longo do ano, no meu olhar, ele era completamente perdido, se o professor que acompanha o aluno, tá ali desenvolvendo as habilidades e que o aluno tem uma defasagem naquela habilidade e precisa sanar e o próprio sistema diz que não.

Mandava para frente por questão governamental, ficar livre do aluno, porque quanto mais tempo o aluno permanecer são custos, são mais gastos, é o que a gente percebe muito claramente, quando eu falo que a questão política ela defasa cada vez mais a educação, por quê? Porque pensa-se em verbas, em dinheiro, que tipo de investimento, vai dar mais gastos é o que a gente está cansada de ouvir, quanto antes o aluno sair da escola ele não é mais responsabilidade do Estado.

Quando a gente olhava para o currículo, a gente percebia se ele estava pronto ou não para exercer essa função social na sociedade, apto, eu começo a me perguntar, como sairão esses alunos daqui para a frente, se até hoje já foi muito difícil, isso é muito claro, quando a gente olha para a nossa própria formação, a gente vê uma grande defasagem.

A escola piorou pelas mudanças no sistema, são mudanças que não são claras e poucas pessoas vão se aprofundando realmente para saber como aplicar essa teoria. Então eu acho que todas essas mudanças muito rápidas que tivemos na educação, com novos marcos referenciais com coisas negativas e positivas tentaram jogar jogava o que tinha antes fora.

Por exemplo, quando entrou o construtivismo, no início dos anos de 1990, cada um entendeu de uma maneira, esse processo não era claro, quando você vai modificar alguma coisa no sistema educacional, os profissionais precisam ter um embasamento do que vão trabalhar, então quando você traz uma modificação no sistema e cada um tem um entendimento daquilo as coisas se perdem, porque cada um entende de uma maneira, um de um jeito, outro de outro e aí misturava-se tudo e, no final das contas, a gente se perdeu muito na educação.

Eu acho que há falta de formação também contínua, o professor precisa de uma formação contínua, além da sua própria busca, os órgãos governamentais precisam investir numa formação contínua, não há investimento, não há interesse nessa formação de professores, cada governo que chega ele quer modificar, quando os estudiosos trazem as ideias na teoria é uma

coisa, na prática é outra, quando isso é aplicado de uma forma concreta, isso não é bem trabalhado, não fica claro, aí, quando acontece uma mudança isso é muito amplo, as pessoas vão entendendo cada uma de uma maneira, poucas pessoas vão se aprofundando verdadeiramente, como aplicar e de que maneira cada um traz essa teoria, aí isso acaba se perdendo.

Então eu acho que todas as mudanças muito drásticas que nós tivemos na educação, marcos referenciais, tinham coisas positivas e coisas negativas, mas quando chega o novo, a impressão que eu tenho, é de que jogavam fora e começa a aplicar o novo sem saber direito como aplicar isso, nada é jogável fora, quando a gente pensa num sistema educacional existem coisas que eu vou trabalhar, coisas do antigo modo tradicional que funcionavam e que funcionam, existem coisas que a gente vai entender de outro processo que também eram interessantes, as coisas não podem ser jogadas fora, se você entende que aquilo ali tem um resultado, porque vai jogar fora para apresentar uma coisa nova, isso atrapalha muito a educação. Existem resistências do professor ao novo, acha que talvez a mesma ferramenta que funciona para um vai funcionar para o outro, não olha a individualidade.

As demandas sociais interferem na escola, porque o reflexo da vida que as crianças têm lá fora, então que tipo de público estamos atendendo? Se eu estou falando de uma comunidade com extrema carência, se a gente sabe que estamos trabalhando numa região de violência muito grande, a escola precisa ter esse olhar, precisa entender que ali tem esse fator. Por exemplo, nós temos alunos que na sala de aula são extremamente agressivos, muitas vezes você não sabe por que, a gente não olha, a violência é comum, o pai espanca a mãe...

Então essas crianças que de alguma forma é banida da sociedade de alguma maneira, que têm todas essas questões mas agravantes exigem conhecer o nosso público, a nossa realidade de nossos alunos e a gente não tenho conhecimento do contexto dessa família, como é como acontece, como ele vive, onde ele está inserido, para trabalhar na escola, dentro dos nossos projetos e conteúdos precisamos enfatizar coisas, trazer projetos para a escola que vão mostrar a esses alunos que a vida é muito, que estamos além da realidade que vivemos lá fora, nós podemos mudar a realidade.

Na década em curso esses problemas sociais aumentaram. Eu percebo, vou dar um exemplo da década de 1990, poucos casos, se haviam não tínhamos conhecimento de alunos violentados, uso de drogas, o número de meninas que engravidavam nessa faixa etária era menor, a gente percebe que é gritante, se na década de 1990 a gente tinha conhecimento de um caso, que, por um acaso, eu mesma tive um colega que usava drogas, era agressivo, mas hoje, por exemplo, nas turmas de ensino médio dá para contar os que não usam, a grande maioria é usuário, a

maioria das alunas é mãe. Isso afeta muito a escola, diretamente. Como a gente lida com essas situações, de que maneira resgata esses alunos?

Não temos preparação para lidar com o público que frequenta a escola, as várias comunidades, com situações precárias, com necessidades diferentes, extrema violência etc. Na periferia as realidades são chocantes, eu percebo que nós não estamos preparados para lidar com isso, ao mesmo tempo que, de certa forma, a gente precisa receber todo esse público.

Nós temos que atender, por exemplo, alunos de liberdade assistida, essas crianças que a gente sabe que, de alguma forma é banida da sociedade de alguma maneira, que sofre e tem agravantes, temos que garantir a permanência na escola, os professores não podem saber, o sistema nos impede de saber que essa criança é lá, a gestão não pode falar por causa do ECA, então, a gente que tem que conhecer os nossos alunos, de certa forma não tem o conhecimento, mas para que a gente insira essa criança, precisa conhecer essa família, como ele vive para conseguir atingir esse público e daí a gente não esse conhecimento. O ano passado nós perdemos dois alunos, às vezes eu chamava, tentava inserir esse aluno, um mês depois foi assassinado, nós não sabíamos a realidade desse aluno. Nós não estamos preparados para atender todo esse público, estou apenas dando um exemplo, há problemas.

As inclusões passaram a ter acesso à escola, garantir acesso, mas nós não temos formação específica para atender essas crianças. Muitas vezes não é que o professor não queira, muitas vezes não sabe como atender essa criança, não tem formação específica, mas, no entanto, como precisa garantir o acesso, essas crianças são inseridas, a criança requer um estagiário para estar com ela, mas o município não garante, ainda que tenha um mandado judicial, temos efetivamente uma estagiária. A professora tem algum apoio do AEE que tem polo na outra escola, mas a professora vem de 15 em 15 dias e auxilia a preparar atividades, a professora, pensando pedagogicamente, não está habilitada, para inserir a [nome de uma aluna], ela tem que ser pesquisadora, o tempo todo ela pede ajuda para a coordenação, tenta adaptar atividade, a prefeitura oferece, mas não dá formação, subsídio para atender essa criança.

Olhando para as crianças, eu tenho uma sala de 35 alunos e tenho 4 inclusões, como na outra escola municipal onde trabalhei, tinha sala de aula com 3, 4, tive uma sala com 5 numa mesma sala de aula, então, se o professor não tem uma formação, mas tem uma preocupação, ele precisa tentar avançar, a gente não sabe se é possível, com esses alunos, o que você faz numa sala de 35 e 5 inclusões, diferentes, estratégias diferentes, uma formação que você não tem para lidar com isso e mais 30 alunos que você precisa considerar habilidades e dificuldades.

Muitas vezes não é que o professor não queira, não sabe como atender essa criança. Vou dar um exemplo, aqui temos uma criança com deficiência cognitiva, a professora tem o apoio da

professora do AEE a cada 15 dias, a requer um estagiário para estar com ela e a Prefeitura não atende essa demanda, a professora elabora atividades, mas não está habilitada, tenta pesquisar todo tempo, pede ajuda, procura dar conta disso, mas não tem formação, não tem subsídio para atender essa criança.

A quantidade de alunos é difícil para o professor fazer esse trabalho, olhando, entendendo; para alfabetizar precisa gostar, porque alfabetizar não é fácil, requer um perfil, precisa se dedicar as coisas que ele está fazendo, estar aberto para compreender que cada aluno tem um processo, o seu momento, a sua idade, a sua fase de avançar, ver o aluno como sujeito. Nós também ainda temos muitos alunos fora da rede pública e atendemos demanda em situação precária: não temos espaços físicos para atender esses alunos e profissionais.

Olhando para o Fundamental 1 melhoramos muito, avançamos com projetos interessantes, eficazes, mas crianças quando a gente vai tirando as horas de alimentação refeição a gente percebe que é muito reduzido quando a gente tem também uma oferta não ideal de qualificação para essas crianças né agora. Nos resultados no quinto ano em alfabetização há coisas que a pedagogia não dá conta, numa sala que tenho dois alunos que não conseguem avançar nas hipóteses de escrita, então a gente percebe que já tentou várias ferramentas, existe resistência do professor ao novo, eu tenho aquele professor que trabalha de forma mais tradicional e ele acha que o aluno, é uma questão de formação, ele acha que a mesma ferramenta que serve para um vai servir para os outros, e na verdade precisa olhar para o aluno na sua individualidade.

A responsabilidade não é só os professores, por exemplo, quando você tem um concurso público para professores, será que uma avaliação externa mostra, evidencia perfil e formação, quando eu olho avaliação, uma única avaliação não mede. Esses concursos públicos, na última década, não avaliam bem o pedagogo por não observar se ele realmente tem uma formação adequada, por quê na escola, se eu pego um professor que fez CEFAM e um outro formado mais recentemente eu sinto a diferença. Volto a falar políticas públicas, quem avalia, quem pensa? Quem avalia os concursos, nem sempre está pensando na real função da escola. Eu percebo que nós temos colegas em sala de aula que não tem perfil de professor, mas passou no concurso, estudou para buscar uma posição confortável que deu uma certa estabilidade, mas ele realmente não gostaria de fazer aquilo. Nós todos somos vítimas do sistema.

As questões trabalhistas e as condições de trabalho também influenciam a relação dos professores, as relações internas da escola, a hierarquia, o respeito à comunidade. Às vezes, você tem meia dúzia de amigos que não querem fazer, não olham possibilidades da comunidade. Há questões diretamente relacionadas às pessoas que afetam suas atitudes, os outros que estão no grupo e a leitura que se faz da comunidade, nem todos vão vestir a camisa.

Entrevista 4

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1974

Ano de entrada na docência: 1997

Formação inicial: Magistério.

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura Pedagogia, PNAIC, PRO-Letramento e Letra e Vida.

Funções que ocupou na docência: Estagiário, Professor Infantil e Fundamental I

Percepções sobre sua formação e docência

Eu fiz magistério e comecei na rede estadual como estagiária. Eu sempre gostei da docência, desde a minha infância. Eu trabalhei como professora fundamental I, na prefeitura, eu peguei educação infantil, em creche com bebês. e já trabalhei com o público jovens e adultos, trabalhei no sistema estadual e em dois municipais.

O meu desejo sempre foi ter um bom trabalho dentro da escola, na prática mesmo, quando iniciei como estagiária era uma ajuda para os professores, se aparecesse um aluno com maior dificuldade, com algum tipo de deficiência, acabava nas mãos das estagiárias, tínhamos que segurar essas crianças. Para mim foi uma experiência boa porque eu nunca tive problema em trabalhar com crianças com deficiência, só tinha receio, não conseguia lidar com algumas situações.

Quando eu iniciei como professora, iniciei numa escola estadual, uma escola bem rígida, e assim, pra mim as coisas mudaram muito daquela década [1990] para essa [em curso] em muitos sentidos, porque eu também estudei nessa escola e observava que era tradicional demais, então comecei a alfabetizar na década de 90 de uma forma antiga, como eu fui alfabetizada, ainda no sistema silábico.

Fui fazer pedagogia quando apareceu pela Prefeitura onde trabalho. Fiz o curso Pedagogia Cidadã, a distância, montaram um polo aqui na cidade, era muita gente na aula, não vi muito proveito, foi tão fraco, só dois anos e meio de curso e não tínhamos professores específicos para cada disciplina, tudo muito corrido, muito rápido, com pouca troca de experiências profissionais da área

A minha principal formação em alfabetização foi no projeto Letra e Vida, apostaram no seu desenvolvimento para trabalhar com jogos. Todo mundo fala muito bem desse curso, eu comecei, mas não concluí letras, ainda tenho vontade, e esse curso me aproximou da alfabetização, do estudo da língua. Gostei muito! Depois, foi ótimo fazer o PNAIC e o Proletamento, foram cursos muito bons para mim.

No Proletamento eu levava a minha prática para dentro do curso, desenvolvia várias atividades e sempre tinha retorno, o que dava certo e o que dava errado, com profissionais da mesma área, foram dois anos de curso. Nossas aulas eram somente aos sábados, durante o dia todo e tinha uma troca muito grande, um material específico. Toda atividade que era proposta na sala, pela tutora, a gente levava para as crianças e tinha a semana toda para desenvolver, no sábado tinha o retorno: O que você aplicou que deu certo? O que não deu certo? Isso era compartilhado com todos os professores e essas experiências sempre eram colocadas para os que não tinham conseguido, que tentasse diante daquelas experiências.

Eu também fiz PNAIC, na área de língua portuguesa e depois matemática, sempre que tem um curso e alguém comenta sempre estou procurando cursos para aprimorar essa área da alfabetização. O PNAIC foi um dos melhores cursos, realmente uma base muito grande para trabalhar as hipóteses da escrita, era uma coisa que quando eu me formei não se falava.

Eu percebo que com a minha formação inicial, lá no Magistério, saí preparada, mas com alguma insegurança, mas eu sinto que ainda não sei muita coisa, estou aprendendo cada vez mais com o aluno, ele é muito jovem e traz coisas novas, por isso também abracei a formação contínua.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

Eu vejo positivo o direito à escola independente, hoje estão todos, todo mundo tem direito, antes não tinha escola para todos terem acesso. Tem que abrir mesmo esse leque e trazer as pessoas para dentro da escola, conseguir estudar, conseguir se formar, ter uma coisa melhor para a vida dele, educar a parte da escolaridade, porque muitos pais, as pessoas mais simples com pouca escolaridade se afastam muito da escola, veem a educação como uma coisa que não é para ela. Eu acredito que aceitar a deficiência também foi bom, sem problema trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência, quando sei que o aluno tem algum problema eu sinto vontade de aprender mais coisas para ajudá-lo.

Mas nem todos valorizam a escola, a minha mãe estava sempre falando, todo dia, que tínhamos que estudar para ter uma vida melhor, mas os pais hoje têm uma origem social diferente e não

conseguem ver também o valor da escola. E como a escola absorve essa demanda ? Aí os alunos faltam, nem todos acompanham, a família não vem à escola, mesmo quando é chamada. Pelo que eu converso com outros professores com os quais trabalho eu acabo vendo assim, ser professor é um trabalho muito cansativo, muitas vezes você chega dentro da escola para fazer um trabalho com a criança, aí você se depara com uma situação que você tem que educar aquela criança antes de começar a sua aula, isso acaba gerando um desgaste mais emocional, mais psicológico, talvez, porque ele tem aquela coisa vou dar aquela aula e chega lá e o cotidiano da criança que ela traz para a escola, aí ela tem que mudar tudo aquilo, é uma coisa que fica distante, às vezes, acaba sendo uma frustração em alguns momentos. Tudo em cima do professor hoje, então você vai educar meu filho em todos os sentidos.

Converso também com as estagiárias, contato com quem está se formando, recém-formadas ou que ainda estão estudando, que não fizeram magistério, eu me deparo com muitas situações, já tive estagiárias que entram, começam a observar a sala e ficam surpresas com muitas coisas, porque quando elas vem conversar com a gente: Porque você faz assim? Então a gente vai explicar e elas dizem: Nossa! Eu não vi isso na faculdade, eu não estou vendo nada disso. Agora mesmo, estou com uma estagiária à tarde que está nessa situação, tanta coisa que não aprendeu na faculdade, como vou conseguir pegar uma sala de aula com tudo isso que eu vejo que você faz que você planeja.

Parece que a gente que se formou no magistério se sentia mais preparado, os novos professores, que foram ao longo das décadas incorporados na escola, são cada vez mais já formados somente no superior, não fizeram Magistério, a escola foi crescendo tem que ter cada vez mais professores. Mas tem tanta coisa que não aprendem, ficam inseguros por não dominar os conteúdos de ensino. Nos cursos online que nessa última década é o que tem mais, é como se fosse uma coisa descartável. Então essas pessoas prestam concurso e acham que vai ser fácil

Mesmo assim, nem todos os com magistério se atualizam. Na década de 1990, teve aquela mudança da Emília Ferreiro, a gente começou a trabalhar com como a criança avança na hipótese de leitura e escrita, mas têm professores que ficaram só nisso. No começo para mim foi difícil, mas eu fui atrás dessa segurança, das experiências, quando já nos anos de 2000, aumentou a exigência para entender as hipóteses da escrita eu tinha me aprimorado. Alguns deixaram de fazer cursos, de se aperfeiçoar, aí utiliza na sala de aula só aquilo que aprendeu a mais de 20 anos, acha normal. Eu acho isso retrógrado, como a pessoa está lá vivendo no passado, tantas mudanças, tantas coisas que aconteceram, muitos professores tiveram medo de mudar: Olha eu não vou por esse caminho porque eu vou ficar perdida.

Mas todos os professores, mesmo os que não avançaram, desde 2000 e pouco, seja no campo da sala de aula ou gestão das emoções, porque nós todos professores temos conflitos com as crianças que chegam no nono ano que não se alfabetizaram e a gente pensa onde errou, por isso a formação é fundamental, eu acho muito importante que a pessoa vá atrás, faça cursos, porque dependendo da idade da criança que a gente pega é mais complicado alfabetizar.

Quando o sistema adotou a promoção continuada eu achei positivo, eu vejo que a criança vai conseguindo aos poucos, em etapas, repetir não era bom, ficava fazendo tudo de novo, ia machucando fazer duas vezes a mesma série, ver as mesmas coisas. Mas não achei positivo, porque a criança vai ser cobrada no ano seguinte de um conhecimento que não tem.

Antes era a criança entrava na escola com 7 anos, depois a partir de 6 anos a criança já começa na escola fundamental, eu achei essa mudança complicada, agora criança de seis anos já vai para o primeiro ano, uma questão política para aumentar um ano. Foi difícil absorver no Fundamental o que se trabalhava na Educação Infantil, a criança pequena precisa muito brincar para aprender e fica com muitas obrigações, tarefas de casa, por exemplo.

Na escola hoje há muito material, condições quase perfeitas para dar oportunidade à leitura livre, à aprendizagem. Os meus alunos, por exemplo, gostam muito de livros, querem levar para casa e podem, há para todos. Hoje, também, temos mais base para você fazer um bom trabalho com a criança a partir de materiais simples, que não é um material caro, que eles podem trazer de casa. Foi muito positiva a abertura que teve na maneira de olhar a criança, como ela faz. O PNAIC matemática me ajudou a ver que cada um tem o seu jeito de chegar no resultado né que cada criança, que há troca entre os colegas, o que pensam igual e diferente. Mas, mesmo assim, eu vejo que o papel do professor de conhecer as crianças e as famílias, foi se perdendo e que o planejamento e o registro do trabalho do professor mudaram bastante ao longo dos anos. Não que você não vai planejar, a pessoa tem alguma coisa preparada, não vou deixar a turma totalmente aberta, sem rumo. Quando entrei tinha semanário, um caderno organizado, eu tenho até alguns em casa, eu acho uma forma positiva de registro, eu gosto muito, você consegue observar a turma, como está a criança, se faz as tarefas, se precisa chamar a mãe, hoje pode ser mais flexível..

Eu acho que há uma cobrança grande da escola, aí nos cobram para desenvolver atividades, cobramos da criança também. Eu mesma sou uma professora que cobra, mas nem sempre tenho resultados nas provas do governo, há pressão, principalmente sobre o quinto ano, sufoca um pouco o professor, parece que é você que tem que dar conta de tudo. Na prova externa, você que acompanha o desenvolvimento da criança vendo o que está conseguindo não participa da prova e ainda, se a criança não for bem tem culpa, não está fazendo com que a criança aprenda.

Entrevista 5

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1984

Ano de entrada na docência: 1993

Formação inicial: Magistério

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Arte Educação, Especialização em Alfabetização e Letramento

Funções que ocupou na docência: Assistente de Desenvolvimento Infantil, Professor.

Percepções sobre sua formação e docência

A escolha pela docência foi uma paixão desde pequena, desde menina. Como eu tive uma dificuldade muito grande na minha primeira série, no primeiro ano, antigamente, dentro disso eu quis fazer diferente do que a minha professora fez, então estudei educação para realmente fazer a diferença.

Eu escolhi educação para fazer diferente do que fizeram comigo, então eu vou sentido o aluno dentro da sala de aula, dentro da escola. Desde que entrei foi tudo positivo, me fez crescer como ser humano e na sala de aula, querendo ou não, até as negativas, se tornam positivas, você acaba aprendendo alguma coisa com elas, de alguma maneira.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

A escola mudou nesse período que eu sou docente. Eu vim do sistema privado, no setor público é que eu vim sentir mesmo, porque no privado você tem as coisas mais encaminhadas. Aqui na escola municipal eu senti muito a questão da falta de material, de tudo, de que se você realmente quer fazer um trabalho diferenciado tem que muitas vezes tirar do seu bolso para você conseguir atingir aquilo o que você pretende.

Muita mudança nesse tempo que sou professora, a escola não se importava tanto com os alunos mais desprovidos, lado positivo, por aqui, mais humano, visão ampla de como ajudar a comunidade, as escolas que eu passei as escolas são assim, acolhe mais comparada com o que havia há vinte e poucos anos, antigamente mais engessada, embora o professor ainda tenha que seguir currículo, base, porém tem que ter abertura, ele ainda não tem liberdade.

A atenção com o professor, a sala de aula superlotada, um olhar diferenciado, talvez o que falte também sejam formações realmente eficazes, não aquelas paralelas, alguma coisa que fosse te ajudar, que nem, nas séries iniciais, têm muitos professores que não conseguem, talvez, trabalhar direito, talvez, se tivesse uma coisa que efetivamente, voltado para isso, pudesse ajudar a ver melhor como conseguir chegar ao objetivo com os alunos.

Alguma valorização do trabalho docente até que teve, mas de uma maneira bem pequena em relação ao que poderia estar acontecendo, o professor ainda não é valorizado, é visto como um ser menor, poderia ter mudado muita coisa, não só de salário, mas aquilo de respeito mesmo, o professor não deveria estar em duas ou três escolas, e ele tivesse toda uma base, algo mais sólido, infelizmente não temos ainda, então acaba por adoecer.

Os sistemas escolares foram descentralizados eu vejo como positivo, a participação das comunidades, o construtivismo também vem daí, vieram coisas boas para ampliar a educação, mudança começou a acontecer a partir daí.

A relação escola comunidade foi melhorando, é importante para o bom andamento do aluno, da escola, querendo ou não, a escola precisa da comunidade. Como aqui na escola municipal onde eu trabalho, a comunidade participa ativamente de tudo aqui dentro, é claro que tem uma coisa ou outra que a gente acha que não devia ser tão aberto, como, por exemplo, os pais entrarem ou saírem a qualquer hora, não ter algumas regrinhas, mas eu acredito que é bom sim, pela questão que o professor, ele consegue, essa abertura com a comunidade e a escola junto, consegue chegar no objetivo de uma maneira diferente.

A participação da comunidade nesses quinze anos, nem sempre foi assim, eu acredito que é de três a quatro anos, antes era mais engessada, só a escola dentro e a comunidade não participava de nada, só aquelas feiras culturais, a comunidade estava do outro lado, não acontecia esse laço. Quando a escola foi ficando para todos mudaram os públicos, e esses públicos totalmente diferenciados para mim foi uma melhora, me melhorou como pessoa, porque no começo eu trabalhei em escola particular, então você vem para a escola pública e vê a realidade totalmente diferente; então, como eu disse no início, eu escolhi educação por amor, porque eu queria fazer diferente do que fizeram comigo no meu primeiro ano, então eu vejo que foi uma parte boa.

Como professora do Fundamental pude viver a progressão continuada. Tem um lado bom, que é o lado de que os professores tiveram que realmente fazer uma reciclagem, tiveram que estudar, melhorar o ensino, porém eu ainda acho que deveria ter algumas mudanças dentro desse modelo.

Parece que entenderam tudo como promoção automática, como se fosse uma mensagem da LDB, porque ela deixa algumas brechas para entender a abertura da avaliação, quando, na verdade, deveria ser um olhar para o aluno, um acompanhamento, não apenas passar de ano.

É um pouco desumano com essas crianças, todas elas, mas, principalmente com as que tem dificuldade, eu tive dificuldade, sofri isso de não saber, não entender, sendo que era a professora ter sentado, com um pouco de paciência ter falado: é assim! Sabe? Mas não. Nas minhas práticas eu tenho essa paciência, procuro fazer o melhor, mesmo acumulando cargos, porque se o professor acumula ele tem que agir bem nos dois cargos que ele exerce.

Deveria ser pensado e repensado como trabalhar com essas crianças que não aprendem no tempo médio para sair no primeiro, segundo ano no máximo já alfabetizado e letrado, senão vai sempre a desculpa de que o aluno vai aprender sim no tempo dele até quando? Ainda não chegou o tempo dele, no terceiro, no quarto ano, certamente terão dificuldades.

Eu, hoje, dentro da Educação Infantil consigo, mas dentro do Fundamental a alfabetização é uma coisa difícil. No nosso ensino, vejo que o professor tem uma parcela de culpa, mas muitas das vezes ele só quer que aquele aluno chegue no final do ano letivo diferente e o sistema não deixa, você tem que seguir aquilo, eu vejo isso no Fundamental, um currículo que não se pode sair tanto daquele currículo, deixa alguns para trás.

Se eu pudesse fazer de outra maneira, usaria a organização do sistema como era antes, cada aluno buscar pela própria nota e a progressão continuada, a meu ver eu tiraria, eu realmente deixaria que o aluno fizesse jus, merecesse passar de ano, não que fosse uma coisa: ele não tem nenhum aproveitamento em sala de aula, mas por uma progressão continuada tem que ir.

A superlotação de sala de aula é um problema, precisa mudar, porque acredito que o professor faria um trabalho mais elaborado se ele tivesse salas menos cheias, se ele tivesse menos papelada, menos registro avaliativo com muitos itens, por exemplo. Poderia ser feito diferente :um planejamento anual e a coordenação passa, retira na segunda-feira, ela tem um caderno viajante (registros do conteúdo trabalhado feito por alunos), então conseguem acompanhar se o que planejou é aquilo que você exerce e, no final do semestre um relatório individual de cada aluno, o que você acha necessário, pelas dificuldades etc., um olhar sobre a criança específica ou até mesmo para relatar como foi o semestre dentro da sala de aula, como um todo.

A avaliação externa eu acredito que deve continuar, é bom que o professor seja testado , não, não é essa a palavra correta, que tenha ciência do que realmente fez, aquilo que ele realmente fez, o aluno estará depositando, escrevendo na avaliação, e ele também estará sendo, querendo ou não, como que observado, foi bem ou foi mal.

Acho boa, também, a prova mensal que na escola do sistema estadual que trabalho fazemos, os professores sentam, quinto ano, quarto ano, eles sentam e montam uma avaliação, aí todos eles têm que trabalhar um assunto, né? Para poder ver realmente como o aluno está, chega na prova externa ele está acostumado a fazer vários provões que fazem mensalmente, eu acho que é interessante. A avaliação externa ajuda na interna e o professor tem sim que ser avaliado, ele tem que entender que ele tem que ir para a sala de aula e fazer o melhor.

A avaliação deveria voltar a ser como era antes, cada aluno teria que buscar pela sua própria nota, no meu ver eu realmente iria passar quem realmente merecesse passar de ano, se o aluno não teve nenhum aproveitamento dentro de sala de aula fica injusto.

As relações internas na escola têm muito o que mudar, sou contra a ideia de que cinquenta mais um é que decide, se for uma ideia boa para o educando acho que tem que ser revista. Creia ou não, divide o grupo, cria diferenças entre grupos, por exemplo, eu não vejo diferença entre Infantil e Fundamental, a criança só vai evoluindo, mas ainda há essa distinção dentro de uma escola e isso é péssima.

Sendo a função principal da escola ensinar, , tornar um cidadão melhor, diferente do mundo lá fora, outra vida, basta que ela acredite, a escola tem que incentivar mudanças de comportamento dos alunos, mesma visão, aluno quando quer é rebelde, não pensa nos seus atos, culpa o educador, é preciso promover transformação.

Mas o professor tem que ensinar, por exemplo, a não jogar lixo na rua, mas a primeira coisa que ele faz quando sai de carro é jogar, diz uma coisa e faz outra, as atitudes dos docentes ainda não abrangem a todos.

A relação escola-comunidade é muito importante, até mesmo para o andamento do aluno da escola, se a comunidade participa ativamente, aberto, os pais saem e entram, nem sempre, o professor consegue talvez chegar nos objetivos, nem sempre foi, eu acredito que essa mudança está acontecendo nos últimos anos, a escola era muito engessada, escola aqui dentro, comunidade participava, lá do outro lado e hoje há um laço.

Entrevista 6

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1954

Ano de entrada na docência: 1975

Formação inicial: Licenciatura em Biologia

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Pedagogia da escola noturna, Especialização em Gestão Escolar

Funções que ocupou na docência: Professor, Diretor.

Percepções sobre sua formação e docência

Eu já fui professora de ciências e biologia tanto na escola pública estadual quanto municipal, na escola particular, no SENAI, assistente de direção escolar, diretora da rede estadual e em dois municípios.

A escolha pela Biologia eu fiz muito nova, eu gostaria de fazer medicina, comecei um cursinho para medicina, mas não tinha as bolsas e os PRO-UNI da vida, então para fazer medicina era ensino integral e tinha que ter um subsídio grande da família.

Isso não era possível na época, porque comecei a trabalhar muito cedo, depois fui pró campo de Biologia, que era mais ou menos afim que eu tinha escolhido ciências e biologia como fácil de trabalhar, por conta das experiências, da saúde, pela proximidade que a gente tem com as crianças, porque consegue passar conteúdos que são relevantes para a sua vida, prevenção de acidentes, com relação à saúde; com os adolescentes a gente trabalha sexualidade, a divisão, as doenças, na década de 1980 a AIDS estava forte na curiosidade das crianças e adolescentes. Então foi a vida, a saúde que me levou para esse campo, como seria na medicina.

Eu trabalhei em escolas que a direção tinha cabeça aberta, em escolas solidárias, que a gente conseguia ter um bom relacionamento da equipe, acho que isso faz diferença. Fiz trabalhos interessantes, minha área que aproximava do aluno, porque o aluno ele vem com uma problemática que é real: a menina sente cólica num momento menstrual e eu posso explicar para ela. a proximidade que eu percebia talvez seja da minha disciplina, eu nunca tinha pensado nisso, eu tinha até uma caixinha de perguntas indiscretas, punham lá e no final da aula eu respondia.

Trabalhei com suplência por isso fiz especialização no Ensino Noturno e a partir de 1997 passei para direção escolar municipal, estadual e agora diretora da escola municipal.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

O grande problema em relação à educação é que a escola se tornou muito assistencialista e deixando de lado sua principal tarefa que é ensinar, o tempo pedagógico nas escolas, a partir da década de 70 já, foi reduzido o tempo útil de aula está sendo reduzido. o tempo pedagógico que a gente tem hoje, entrada, saída, duas refeições, aulas de inglês, arte e educação física, que são importantes, mas fora do horário e não tirando o conteúdo, o tempo de alfabetização é muito pequeno, pra classe popular que vem desprovida de conhecimento, a família não têm livros, não é letrada, isso vai causando, falta de apoio dos familiares.

As mães cuidavam dos filhos, ou a gente é que não conhecia ainda as mães que não ensinavam, naquele tempo as mães já começavam a trabalhar fora, mas a maioria das vezes ficava em casa e era tarefa da mãe essas coisas. Houve benefícios de a mulher ter saído para o mercado e malefícios, ter deixado de lado principalmente essa fase inicial no acompanhamento dos filhos pequenos.

Quando a mãe era negligente em relação à criança, era chamada a professora era a autoridade para fazer com que a mãe prestasse atenção à criança, até os anos de 1980 o professor era autoridade, embora com certo distanciamento do ponto de vista do saber, tinha proximidade com o aluno.

Uma ação importante da rede estadual de São Paulo em 1982, quando o foco da escola era a alfabetização, foi o projeto de formação do Ciclo Básico; os professores faziam formação aos sábados para poder desenvolver projetos de alfabetização nas escolas e os gestores tiveram um ciclo de palestras em cidades diversas de São Paulo, várias regiões inclusive para gente trocar experiência entre as realidades, eu acho que foi uma coisa muito importante que a rede estadual ofereceu.

A partir da década de 90 a escola é para todos, mas tudo que é para todo mundo não é de ninguém. Quando a responsabilidade está dividida ninguém assume. então a tarefa principal da escola era alfabetizar as crianças, isso já vinha da década de 60, do grupo escolar, se perdeu. E aí foi mudando os papéis da escola, foram se misturando com os da família, da comunidade do Estado. Então a escola tem que educar, a escola tem que ensinar, a escola tem que se preocupar com a saúde, a escola tem que implementar os projetos assistencialistas e tem que

cobrar resultados. Hoje está difícil dar conta de tudo isso e dar conta dos resultados, por outro lado, o positivo é todas as crianças estarem na escola.

A LDB trouxe esse benefício da obrigatoriedade, e mais recentemente, a partir dos quatro anos, em 2016. Eu acho muito bom, porque a partir dos quatro anos, a socialização, letramento vai desenvolvendo a criança, desde que tenha escola para todas as crianças.

A gente precisa prestar mais atenção porque a escola é inclusiva, também um ganho da sociedade, porque as crianças com deficiência nem sempre estavam na escola, porém foi implantada, desde os anos de 2000, de forma não satisfatória, porque nem os professores estão preparados para receber as crianças, nem as crianças são atendidas da maneira como elas necessitam, e isso também interfere na aprendizagem dos demais, porque você tem trinta e cinco crianças numa sala, duas ou três crianças de inclusão, mais dez por cento de crianças que também têm dificuldades de aprendizagem, porque apesar de não ter um laudo de deficiência, ela tem uma dificuldade enorme de retenção.

Nós estamos recebendo hoje muitas crianças que tem uma deficiência social, crianças de famílias desestruturadas, pais usuários de droga, de álcool e essas crianças, elas vem com uma autoestima baixa, um elemento cultural que dificulta, ainda mais, o trabalho das professoras que são, muitas vezes, despreparadas, abaladas com essa situação de impotência, porque quer ensinar, mas não consegue. Vejo isso como um problema muito sério e que ele não vai melhorar, vai piorar. Atualmente a criança da classe popular é desprovida de conhecimento sistematizado, seus familiares não têm condição de contribuir com a aprendizagem, muitas vezes ela vai à escola para tomar uma caneca de leite.

No decorrer de 1990 e depois nos anos de 2000, foram criando e reforçando projetos de assistência: uniforme, merenda, transporte e tanta coisa, tanto projeto social, programa saúde na escola, a atividade da saúde é no posto de saúde, mas é feito na escola: verificar carteirinha de vacinação, ensinar criança a escovar o dente e verificar as crianças têm problema de visão.

Há problemas que a gente enfrenta na parte administrativa das escolas: era preciso um sistema online nacional, no Brasil inteiro, porque esse negócio de levar histórico, buscar histórico, tem pai que não pode, é muito simples, se com o sistema informatizado você consegue fazer, como no Estado de São Paulo podia fazer no Brasil inteiro; algo que também precisa resolver de vez é a questão da nomenclatura as nomenclaturas precisavam ser igualadas porque causa uma confusão muito grande, numa rede é estágio, noutra ciclo, ano; precisava, também, definir a questão da avaliação, não sou a favor de nota, mas não sou a favor de cada município ter um tipo de avaliação diferenciada, porque quando a criança muda, e a nossa criança muda muito, recebemos o tempo inteiro crianças mudando, não há o entendimento entre uma rede e outra

sobre o que significa o processo avaliativo, isso dificulta a questão documental. Um relatório do desenvolvimento da aprendizagem, um histórico, uma ficha avaliativa deve servir para que possa retornar a partir da onde parou, de um município para o outro, de um estado para o outro. Acho que há soberba entre quem sabe e quem não sabe, quem pode ensinar e quem pode aprender, o que deu certo em determinado lugar e em outro. Isso é culpa do Ministério da educação, porque ele tinha que propiciar a todos o que exitoso, o que deu certo, trabalhar um pouco mais essa questão, às vezes você vê município pequenininho, com poucos professores e poucas crianças, mas que tem uma aprendizagem melhor do que municípios que tem muito dinheiro, porque? Talvez pela proximidade do relacionamento professor e aluno.

Eu estive em Cuba, num congresso de educação, em 1995, eu acho muito interessante pensar, o pensamento dele, eu posso ir à Havana para me tornar médico, mas eu volto para a minha cidade para cuidar daqueles que estão próximos de mim, eu sou professor e eu vou cuidar daquela comunidade que eu tenho afinidade, faço da professora meu modelo, eu consigo me abrir com ela, contar os meus problemas pessoais e eu aprendo, nessa relação professor-aluno, pela identidade.

Entrevista 7

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento: 1948

Ano de entrada na docência: 1968

Formação inicial: Magistério.

Formação Acadêmica posterior: Licenciatura Pedagogia, PNAIC, PRO-Letramento, Letra e Vida.

Funções que ocupou na docência: Recreacionista, Professor Infantil e Fundamental I

Percepções sobre sua formação e docência

Eu fui professora de educação infantil, quando eu entrei como recreacionista educacional, não era professora, depois transformou o cargo, era escola, as crianças ficavam período integral, tinha que dar banho, entrei em 68, enquanto eu estava nessa creche e também estava na rede do estado paulista, numa escola conhecida, o "Caetano de Campos", e cheguei lá, não tinha emprego, a diretora me deixou eventual, fiquei dez anos lá, Comecei na Educação Infantil.

A minha formação inicial até que foi precária, não preparou para dar aula, história da educação, arte, não sei o que. Me ajudou, com certeza, mas lá na sala de aula é que você descobre o que vai fazer.

Graças a Deus, eu fiz todos os cursos que as prefeituras que eu trabalhei deram. Fui progredindo, graças a Deus, a educação infantil era recreação, hoje não, aprendem brincando, mas mesmo quando eu era uma professora tradicional, de BA,BE,BI,BO,BU, as crianças aprendiam e hoje elas não aprendem, eu não me conformo, porque se eles vão tão bem na Educação Infantil, porque chega no primeiro ano eles empacam.

Quando comecei era um pouco mais difícil, mas tinha respeito pela professora, agora não existe, eu já vou me aposentar, mas não compreendo isso do quinto ano, tanta coisa que a pessoa se desgasta, que a administração dá de curso, mas se eu tivesse me aposentado quando devia, dez anos atrás eu me aposentava mais feliz, mais realizada, hoje o trabalho está muito desgastante, eu gosto do que eu faço, mas não vejo a educação evoluir.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

Os anos de 1990 foram maravilhosos, foram bem melhores, conhecimento, um monte de cursos, a gente estudava bastante. Teve uma época de estudos nos anos de 1989 e 1993 no município onde eu trabalhava, porque a escola estava mudando, no começo foi difícil, mas as mudanças valorizaram a educação infantil, apesar de haver muitos professores que ainda não compreendem a Educação Infantil.

Eu vejo a escola cada vez mais assistencialista, no começo eu era contra, eu achava que era tirar verba da educação para outras coisas, hoje eu acho que elas são imprescindíveis, devem continuar, porque se aluno precisa do óculos e não tem o óculos e a escola através dos exames, consegue esse óculos. Tem um impacto na escola, porque, às vezes a gente faz outras funções que não a do educador, entrega leite, uniforme, isso não é da nossa alçada, mas fazer o quê. Eu acho necessário, acho positivo, só que, isso tinha que ser mais organizado para não precisar tanto da sala de aula. investir no ensino mesmo.

Acho que falta apoio da família. Eu não sei se estou certa ou errada, a mulher no trabalho deixa o lar, o menino está sempre na rua, não tem onde ficar, todo um problema social, de mais dificuldades financeiras, assim, tudo. A mãe faz muita falta.

O meu maior ponto é o número de alunos na sala de aula, não é possível na pré-escola para trabalhar com tantos, eles são muito pequenos, precisam de muita atenção, e no primeiro ano também, não muda.

Eu acho que se fossem menos facilitava, antigamente era menos e dava certo, vinte, vinte e cinco, eram menos, não eram trinta nunca, hoje tem mais para cobrir a demanda, não tem escola suficiente,

Apesar do currículo do município onde trabalho ser maravilhoso, não separa o conteúdo por ano, é muito geral, ficamos sem saber o que é do primeiro, do segundo, do terceiro... e foi imposto, eles falam que a gente que criou, mas foi de cima para baixo, mas com a BNCC vai separar, vai ser interessante esse trabalho.

A gente vê, uma coisa de cima para baixo nunca dá certo, tem que envolver o professor porque você envolvida entende melhor, para passar até para os colegas ou para alguém, para você mesmo, quando vem outras impostas é ruim. Eram precisas mais palestras, mas palestras significativas, não chegar lá e ser cansativo, não é bem assim, afinal os docentes têm um bom nível, quase todos tem pós-graduação, não é como antigamente.

Eu acho que no Fundamental se dá pouco conteúdo, tem que trabalhar com as brincadeiras, mas para que a criança absorva, não é ficar decorando e tem muito aluno na sala, nas condições de

trabalho, o pior de tudo é muito aluno, falta material tudo isso, a família completamente desligada da escola, a maioria, então isso atrapalha demais

O registro é o maior problema do professor, a gente tem uma dificuldade enorme de registrar, em não falo só por mim, vejo que é mais ou menos geral, muitas vezes a gente não registra direito o que a gente faz, não reúne as peças.

É a pressão do tempo! Na sala de aula não dá para fazer o Diário de Classe, a hora-atividade desafogou muito pouco, só dois dias inteiros de planejamento no começo do ano, ajudou. Eu acho importante porque a gente troca, mas sempre os problemas tiram um pouco o pedagógico, problemas administrativos ou a parte administrativa que não deveria ser parte desses planejamentos da hora-atividade, questão de horários, de várias coisas, então o administrativo toma muito tempo com o diretor e o coordenador com normas, necessárias também.

Eu tenho dificuldade de registrar, considero que todo mundo tem. eu não lembro, antigamente, não sei se é porque agora eu estou mais velha, agora há muito para registrar, por exemplo uma ficha síntese de avaliação, tem que fazer com cuidado, com cautela. eu tive uma experiência que me fez ver isso: eu trabalhei numa escola municipal como substituta, fiquei numa escola próxima de casa e só depois escolhi uma escola que eu conhecia. Os meus alunos, e os considerava fraquinhos, mas eles desenvolveram tanto e quando chegaram na segunda fase da pré-escola estavam ótimos, era o tempo deles, aí entendi que a gente tem que respeitar o tempo da criança.

As novas gerações que só fazem a Pedagogia, não sei, algumas não vem preparadas, tem gente que faz a distância. Não é genérico, mas acho que essas faculdades não estão preparando. A gente aprende mesmo na prática, em todas as profissões. É claro que ter base dá uma ajuda, mas é na prática do dia a dia e se você estiver aberto à mudança, o que é mais difícil, porque nós professores somos arredios à mudança, porque a mudança dá medo, você tá segura de uma maneira e vem outra: Ah, não vai dar certo!

Você tem que se abrir, por exemplo, teve uma professora nova na rede, hoje eu acho que ela é excelente, porque ela trabalha bem, mas logo que ela chegou estranhei a forma de trabalhar. O número excessivo de alunos é difícil, porque as inclusões, por exemplo aquele menino, agora tem uma pessoa que cuida, uma estagiária, mas antes, ele fugia da sala, saía correndo, mexia com os outros, então a inclusão e o número de alunos...

O que eu queria é que tivesse mais assistência para o professor, também não adianta uma pessoa só para ficar correndo atrás dele, essa pessoa que ajuda precisa ter algum subsídio, uma coisa diferenciada, elas têm alguma coisa, mas não sei se estão preparadas. Ajudam, na disciplina, com meninos mais.

Em relação à escola especial onde as crianças com dificuldades estavam, até o final da década de 1980, começo de 90, eu tenho dúvidas se foi melhor, porque, na escola especial, eles tinham um trabalho especialmente dirigido para eles, com atividades, vamos dizer, feita para cada um. Tinham psicólogos, várias coisas, só que como eu falei: Tem que socializar essa criança então é melhor vir para a escola pública, porque mesmo que ele não aprender nada, não aprendeu o “A”, mas vai se socializar e isso ajuda para a vida. Eu não sou por deixar criança separada, poderia ter um momento que eles fossem para um lugar, outro momento que viesse para a escola e que a escola tivesse subsídio, alguém para ajudar, a escola está abandonada, todo mundo sabe. Eu, teve um ano que eu ia me aposentar, sair, por causa de uma aluna de inclusão, mas pensei que não posso sair amargurada, triste, eu tenho que sair quando tiver bem, porque para levar uma boa recordação. Hoje eu estou bem, passou tudo, mas tive muita dificuldade com a inclusão dessa aluna, ela era muito forte, corria, se jogava lixo, um dia ela fugiu da escola. Eu chorava tanto!

Mas quando a coordenadora me levou para falar com a psicóloga que atendia a aluna, ela me falou o que ela aprendia lá, que só ficava debaixo da mesa, aí eu vi que, de alguma forma contribuí, porque ela saiu lendo.

Entrevista 8

Identificação do entrevistado

Ano de nascimento:

Ano de entrada na docência: 2007

Formação inicial: Licenciatura em Pedagogia,

Formação Acadêmica posterior: Especialização Neuropsicopedagogia, Psicologia, uma de Artes.

Funções que ocupou na docência: Professor

Percepções sobre sua formação e docência

Eu fiz o ensino médio, trabalhei em diversos serviços, serviço operacional, padaria e outros . Na verdade, eu pensei na época, achei que formação de professores era bom para aumentar os meus conhecimentos, mas eu não queria a carreira, queria fazer concurso público, qualquer um que tivesse que ter curso superior, a fiscalização municipal.

Cheguei a prestar, fiz uma vez para Civil, não cheguei a ser chamado, depois na fiscalização, onde eu tinha meu pai. Aí, eu prestei o concurso de professor sem querer. Depois , o ambiente de escola eu gostei, com criança, a melhor parte da vida começa por aí, a escola é um lugar que eu acabei me sentindo bem.

Essa foi uma boa opção, tenho carinho pelas crianças de uma forma geral. Hoje em dia eu desenvolvo bem melhor o planejamento, se tudo é bem tranquilamente programado no início, aí a vem vindo no dia a dia a gente vai distribuindo a grade, dá sequência no trabalho.

O curso de Pedagogia, para falar a verdade, serviu mesmo, a parte teórica. Foi assim meio, não tinha importância, só o certificado e a habilitação em si, mas eu acho que se tive algum aprendizado foi na prática, no dia a dia, fui melhorando, vendo com as crianças mesmo. Pode ter ajuda em alguma coisa, mas não preparou, mas acho que a prática em si foi o que mais.

De uns tempos para cá eu estou fazendo uma pós, às vezes, agora, aqui. Desde o ano passado ou retrasado eu comecei a fazer pós e tal, se atualizando no caso, de Neuropsicopedagogia, Psicologia, uma de Artes. Mas só são aos sábados, uma coisa para ter mais conversa, tem que acompanhar mesmo pelo material que eles passam.

Está me auxiliando, porque tá tudo coligado com o que a gente trabalha todo dia, de comportamento, de aprendizado, tudo, eles abrangem um tema, aí você acaba se aprofundando um pouquinho mais, você passa a entender algumas coisas, na parte de quando a criança é

portadora de uma síndrome e tal você fica com uma visão mais clínica, sabendo desenvolver paciência no caso, como trabalhar com aquela criança.

Percepções sobre a ampliação da Educação Básica

Eu acho que a população cresceu muito, mais do que deveria crescer, então em termos de escola, espaço para as crianças não cresceu tanto. Então, o sistema sempre está correndo atrás, mas sem muita qualidade. Eu acho que tem que atingir a todos e dar a qualidade que devia ter no caso.

Pela minha noção de quando eu era estudante, tinha menos pessoas no mundo e aí você conhecia, o cara morava na vila do lado, você tinha contato, até hoje tenho contato, o camarada, encontrava na rua, hoje em dia parece que é muito gente, sei lá, e nem está todo mundo na escola.

A experiência que eu tenho da escola é que com um público é parecido, eu morava num bairro paulista e tinha uma comunidade próxima, estudava tudo na escola que era na praça, então o público, como clientela escolar, era misturado, era parecido, o pessoal da periferia.

Hoje há excesso de alunos na sala de aula, interfere no silêncio, fica mais difícil a criança ficar compenetrada na aula. Quando passa de vinte e cinco alunos já fica meio com barulho, ainda mais eu que trabalho com os pequenos, tem hora que você perde um pouco as rédeas.

Faltam coisas básicas, como a falta de material, por exemplo, tem uns armário sem porta, some cadeado, não dá para pôr um cadeado; a questão das cópias, a gente manda numa semana, mas, na semana seguinte não está, interfere com a molecada; a gente acaba providenciando em casa mesmo, no final de semana já imprimo a maioria das atividades da sequência do trabalho.

A escola acaba não sendo da comunidade, fica muito regrado, até na hora da entrada e saída tem uma regra, ajuda no funcionamento, mas afasta quando há necessidade de falar com o professor.

Também tem moleque no terceiro que não sabe nem as letras iniciais do alfabeto e aí o que vai acontecer é o abandono mesmo. O aprendizado não pode ficar retido na formação do cidadão, na verdade, na minha visão, a educação deveria ser formação do cidadão, mas dar tempo para trabalhar geografia, história ...

Os materiais que vão para as crianças, para casa são em abundância, recebem tudo, as pessoas não valorizam, não encaminham os filhos para o melhor. Alimentação, entrega de uniforme, entrega de leite na escola fico pensando em tempo, interfere na sala, dar duas refeições mais a locomoção na própria escola, são poucas horas de aula, aí acaba assim se quebrando a atividade,

mas, como aqui mesmo, às vezes a criança tem problema em casa e acaba sendo a única refeição dela na escola não tem ponto de vista da sala de aula.

Apesar da escola ter mais vagas, ela ainda não é para todos, difícil, fica mais difícil se fosse período inteiro, as escolas praticamente tinham que ser uma ao lado da outra para atender nossos alunos.

A formação de professores como que eu falei da minha, não deu aquele aparato para chegar aí desenvolver bem o trabalho o dia a dia. Eu acho que vai muito do interesse do professor também, pode muito bem pesquisar em casa, conversar bastante, para mim facilita porque a minha mulher também está trabalhando na área.

Tanta gente na escola tem um certo impacto, a nossa escola aqui é muito grande, a coordenação chama um pai para conversar, ele não vem, tem que marcar outro dia. Nos dias que há falta de professores é difícil porque tem que receber, ao mesmo tempo tem que estar ligado, com as crianças que não querem ficar com professor diferente, fica numa saia justa. Os coordenadores estão situados naquilo que é trabalhado e a gestão acompanha, mas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N..(Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2009.
- ADORNO, T.W. **Introdução à sociologia**. São Paulo - SP: Editora UNESP, 2008.
- ADORNO, T.W. Cultura y administración. In: ADORNO, T. W. **Escritos sociológicos I - Obra completa**, Madrid: Akal, 2004.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo- SP: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T.W. Conceito de esclarecimento. In: ADORNO, T. W. **Adorno: textos escolhidos**. São Paulo - SP: Nova Cultural, 1999. p. 17-62.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 56, 1996, pp. 388-411.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ADORNO, T. W. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo - SP: Ática, 1993.
- ADORNO, T.W. Tabus a respeito de professor. In: ADORNO, T.W. **Quatro textos clássicos**, São Carlos: UFSCar, 1992.
- ADORNO, T.W. **Teoria crítica del sujeto**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- ADORNO, T.W. **Prismas**. Barcelona, Ariel, 1962.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar Editores, 1985.
- ADORNO, T.W. **Introdução à Controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã**. In: BENJAMIN, W.et al. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Teoria de la seudocultura**. In: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER. **Sociologica**. Madrid: Taurus, 1971.
- AFONSO, A. J. A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. Lisboa – PT, **Fórum Sociológico**, n. 4, 1994, pp. 7-18.
- AGLIARDI D. A.; WELTER C.B. PIEROSAN, M. R. **O novo plano nacional decenal de educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas novas desafios**. Caxias do Sul -RS: IX Reunião Anual da ANPED Sul, 2012.
- ALENCAR, T., NASCIMENTO, M. A., ALENCAR, B. R. Hermenêutica dialética: uma experiência enquanto método de análise na pesquisa sobre o acesso do usuário à assistência farmacêutica. Fortaleza- CE, **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, n. 25, 2012, pp. 243-250.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. Ponta Grossa - MT: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Dissertação em Educação, 2009.
- ALGEBAIL, E. A expansão escolar em reconfiguração. Rio de Janeiro – RJ, **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, 2013, pp.198 – 216.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos**. Rio de Janeiro- RJ: Editora Lamparina/FAPERJ, 2009.
- ALMEIDA, M.I. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. São Paulo – SP, **Revista Psicologia Educacional**, n.31, 2010, pp. 35 - 43.
- ALONSO, K.M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 113. 2010, p.p. 1319-1335

- ALVES, F.; ORTIGÃO, I. **A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001**. Caxambu, MG: Reunião Anual da ANPED, 2005.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. Campinas – SP, **Revista HISTEDBR On-line** n.36, 2009, pp. 25-37.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas Ciências Sociais**. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo - SP: Pioneira, 2001. pp. 107-188.
- AMORIM, I. F.de. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada**. Araraquara – SP: Universidade Estadual de São Paulo, Tese de Doutorado em Educação, 2012.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa [online]**, n.113, 2001, pp. 51-64.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. São Carlos, SP: **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, 2007, p. 119-131.
- ANTUNES F.; PERONI V. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. Braga, PT, **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, pp. 181-216.
- AQUINO, J. K.S. Diagnóstico realista ou pessimista? aspectos introdutórios do capitalismo tardio no “O homem unidimensional” de Herbert Marcuse. Fortaleza- CE, **Revista Reflexões**, n. 10, 2017, pp. 294-302
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo - SP: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar. Curitiba – PR, **Educar em Revista**, n. 39, 2011, pp. 279-292.
- ARAÚJO, J. L. ; PAZ, E. P .A.; MOREIRA ,T. M. M. Hermenêutica e saúde: reflexões sobre o pensamento de Hans-Georg Gadamer. São Paulo -SP, **Revista da Escola de Enfermagem da USP** , n. 46, 2012, pp. 200-207
- ARELALO, L.R.G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S.B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. São Paulo – SP, **Revista Educação e Pesquisa**, n. 1, 2011, pp. 35-51.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J.M.L. O estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, N. S. CARAPETO; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.
- AZEVEDO, J.M.P.M. **O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI**. Porto, Portugal: Asa, 2002.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas – SP, **Caderno CEDES [online]**, n. 44, 1998. pp. 19-32.
- BASTOS, L.M. – **Reflexões acerca do discurso sobre a educação**. Belo Horizonte – MG, **InterAção**, n.34, 2009, pp.127-153.
- BATISTA S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 73, 2000. pp.182 - 205.
- BAUMAN, Z. e MAY, T. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar Editores, 2010.
- BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios - insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. São Paulo - SP: Ideias e Letras, 2007.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. São Paulo – SP: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado em Educação.

- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n.78, 2002, pp.117-142.
- BENJAMIN, W. Rua de mão única. In: **Obras Escolhidas II**. São Paulo - SP: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. A obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.
- BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política- ensaios sobre literatura e história da cultura. In: **Obras Escolhidas I**, São Paulo - SP: Brasiliense, 1987.
- BOLSON, J.B. **As miríades possíveis do desempoderamento docente no cotidiano escolar**. Porto Alegre – RS, Reunião Anual da ANPED SUL, 2012.
- BONASSA, E. C. A dialética do ofuscamento. São Paulo -SP, **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 3, 1997, pp. 5-20.
- BONETI, L. W. Exclusão e inclusão social, Unijuí - RS, **Contexto e Educação**, n. 75, 2006, pp. 187-206.
- BORGES, M. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? Blumenau – SC, **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, n. 1, 2012, pp. 143-174.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica**. Brasília, 2002
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Escola Ativa. Capacitação de professores**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **A política educacional Brasileira: palestra do Senhor Ministro na Escola Superior de Guerra**. Rio de Janeiro - RJ, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República –1986-1989**. Brasília. 1986.
- BRASIL. **Educação para todos: caminho para a mudança**. Brasília, 1985
- BRASIL **Plano Setorial de Educação e Cultura– PSEC 1986-1989**. Brasília, 1986.
- BRASIL **Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD para o período 1980-1985**, Brasília, 1980.
- BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo - SP: Annablume/Fapesp, 2003.
- BUENO, S F. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação, São Paulo- SP, **Revista Educação Editora Segmento**, n. 2, 2009, pp. 36 – 45.
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 3, 2010, Recife pp. 535-550.
- CAMINI, P. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese de Doutorado em Educação, 2015.
- CAMPOS, M. M. **A Qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores**. São Paulo – SP: Fundação SM e a Organização dos Estados Ibero-americanos, 2008.
- CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, n.136, 2009, pp.269-283.

- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Tese de Doutorado em Educação, 2002.
- CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros países latinos - americanos. In: FARIA, A. L. G; AQUINO, L. M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.
- CAPISTRANO FILHO, J. A sociedade e o poder segundo Adorno. Fortaleza – CE, **Revista de Filosofia Argumentos**, n. 5, 2011, pp.91-98
- CARDOSO, M.; SANTOS, A. C. B.; ALLOUFA, J. M. L. **Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração**. Rio de Janeiro – RJ: 39ª Reunião da ANPAD, 2013.
- CARNOY, M. **Escola e Trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CARPES, D. M. L. **A aplicação dos recursos públicos destinados a implementação de políticas públicas para educação infantil: uma análise dos relatórios de gestão 2012 e 2013 do MEC/COEDI – Maringá – PR**, Universidade Estadual de Maringá, Dissertação em Educação, 2017.
- CARVALHO, S. R. Identidade profissional do professor sem identidade com o ensino: crítica à epistemologia da prática. Campinas – SP, **Revista HISTEDBR**, n. 64, 2015, pp. 280-300.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Lisboa – PT, **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, n. 9, 2009, pp.71-78.
- CASTEL, R. **Metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO, J.A.; BARRETO, A.R.; CORBUCCI, P.R. **A reestruturação das políticas federais para o ensino fundamental: descentralização e novos mecanismos de gestão**. Rio de Janeiro - RJ: IPEA, 2000.
- CHINI, M.A. L. **A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do Século XX) no Brasil E no estado do paraná: o currículo básico para escola pública do estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Cascavel - PR: VI Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2012, pp. 1-15.
- COELHO, A. S. **Avaliação educacional e a produção da submissão: análise crítica à luz de Theodor Wiesengrund Adorno**. Goiânia-GO: Universidade Federal de Goiás, Dissertação em Educação, 2010.
- COHN, G. **A atualidade do conceito de indústria cultural**. In: Moreira, A.S.(Org.) **Sociedade Global: Cultura e religião**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COLACIOPPO, A. C. A formação de professores para os anos iniciais da escolarização no curso de pedagogia e a pseudoformação: contribuições de Theodor W. Adorno. **Imagens da Educação**, n. 2, 2011, p. 47-58.
- CONTI, C. L. A. Visões sociais do magistério. São Paulo- SP, **EccoS**, n. 2, 2008, pp. 439-461.
- COSTA LIMA, L. **Hermenêutica e abordagem literária**. In: COSTA LIMA, L. (Org.) **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 2002. pp. 83-109.
- COSTA, V. R. **Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica**. Santa Maria – RS: Revista Educação Especial, n.46, 2013, pp. 245-260.
- COSTA, C.J.; PIMENTEL, N.M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. Campinas – SP, **Revista ETD – Educação Temática Digital**, n.2, 2009, pp.71-90.

- COUTO, C. G. O Processo decisório municipal como instrumento de autonomia: considerações a partir do caso paulistano. In: Melo, M. A. (Org.). **Reforma do Estado e mudança institucional no Brasil**. Recife- PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1999, pp. 285-306.
- COUTRIM, R.M.E; ALMEIDA, J. P. P. **Ah! se fosse no meu tempo... as representações da escola para professores e alunos nos anos 70 e na atualidade**. Aracaju- SE: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008.
- CROCHIK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In: **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios**. Araraquara - SP: Junqueira, 2011.
- CROCHIK, J. L. Adorno e a Psicologia Social. Belo Horizonte- MG, **Psicologia e Sociedade**; n. 20, 2008, pp. 297-305.
- CROCHIK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**, n. 22, 2005, Campinas- SP, pp. 309-319.
- CROCHIK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. Goiânia- GO, **InterAção**, n. 28, 2003, pp.15-35.
- CROCHIK, J. L. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. São Paulo SP: Universidade de São Paulo, Tese de Livre Docência, 1999.
- CROCHIK, J. **Preconceito. indivíduo e cultura**. São Paulo - SP: Robe, 1995.
- CROCHIK, J.; SASS, O. **Projeto temático: Teoria Crítica, Formação e Indivíduo**. São Paulo - SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- CRUZ, M. C. M. T. **A implementação da política de creches nos municípios brasileiros após 1988: avanços e desafios nas relações intergovernamentais e intersetoriais**. São Paulo -SP: Fundação Getúlio Vargas, Tese de Doutorado em Administração, 2017.
- CURY, R. J. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 96, 2006, pp. 753-774.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- D'ESPOSITO, M. E.W.; NEVES, R.C. Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada. São Paulo – SP, **Revista D.E.L.T.A.**, n.1, 2015, pp. 239-259.
- Neves
de Pesquisa, n. 82, 2009, pp 1- 29.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 85, 2003, pp. 1155-1177.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DAGNINO, E. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo – SP: Paz e Terra/Unicamp, 2002.
- DIGIACOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. In <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html> Curitiba- PR: Ministério Público do Paraná, 2005.
- DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. Campinas – SP, **Caderno de pesquisa**, n. 82, 2009, pp. 1-29.
- DINIZ, E.H.; PETRINI, M.; BARBOSA, A.F.; CHRISTOPOULOS T.P.; SANTOS, H.M. **Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação**. Salvador – BA: 30ª Reunião da ANPAD, 2006.
- DRAIBE, S. M.; PEREZ, J. R. R. **O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias**. São Paulo: SP, **Caderno de Pesquisa**, n.106, 1999, pp.27-50.

- DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender. Crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da teoria Vigotskiana**. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 83, 2003, pp. 601-625.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Rio de Janeiro – RJ, **Revista Brasileira de Educação**, n.18, 2001, pp.35-40.
- ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, p. 52 -71.
- FABIANO, L. H.; SILVA, F. A. da. Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social. **Revista Diálogo Educação**, n. 37, 2012 Curitiba PR, pp. 1065-1084.
- FARIA, A. L. G; AQUINO, L. M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.
- FARIA, J. H. **Economia política do poder**. Curitiba- PR: Juruá Editora, 2004.
- FALLEIROS, I. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo - SP: Xamã, 2005.
- FERNANDES, K.R.; ZANELLI, J. C. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. Maringá - PR, **Revista Administração Contemporânea**, n. 1, 2006, pp.55-72.
- FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Florianópolis- SC, **Perspectiva**, n. 1, 2011, pp. 69-96.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba- SP: UNIMEP, 1995.
- FERREIRA, M. A.S; FRANÇA, M. **O federalismo e a educação no brasil: financiamento da educação básica e proposições da CONAE**, ANPAD, 2010.
- FERREIRA, JR; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 97, 2006, pp. 1159-1179.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social., Campinas- SP, **Caderno Cedes**, n. 78, 2009, pp. 153-177.
- FONSECA, M. **O planejamento educacional no Brasil: entre a política de Estado e a demanda social**. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Goiânia - GO, 2016
- FRANCO, R. Relação entre teoria e práxis segundo Adorno. São Paulo – SP, **Perspectivas**, n.23, 2000, pp.85-99.
- FREDERICO, C. Recepção: divergências metodológicas entre Adorno e Lazarsfeld. São Paulo – SP, **Matrizes**, n. 2, 2008, pp. 157-172.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.: Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 100, 2007, pp.1203-1230.
- FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: Campinas- SP: Anais do Congresso Brasileiro de Educação. CBE, CEDES, 2011.
- FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R.: **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro -RJ: Contraponto, 2007.
- GADAMER, H.G. **Verdade e método II**. Tradução: Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

- GADAMER, H.G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.
- GADAMER, H.G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro - RJ: Editora FGV, 1998.
- GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas Pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. São Paulo- SP, **Cadernos de Pesquisa**, n.159, 2016. pp.234-258.
- GAGNEBIN, J. M. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. São Paulo – SP, **Perspectivas – Revista de Ciências Sociais**, n. 16, 1993, pp. 67-86.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo- SP: Cortez, 2007.
- GATTI, A. B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. São Paulo- SP, **Revista USP**, n. 100. 2013, pp. 33-46.
- GATTI, A. B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. São Paulo – SP, **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, pp. 65-8.
- GATTI, L. Exercícios do pensamento. São Paulo- SP, **Revista Novos Estudos**, n.85, 2009, pp. 261-270.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2011.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, **Revista Retratos da Escola**, n. 17, 2015, pp. 381-396.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo- SP: Cortez, 2005, p. 129-150.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. Campinas – SP, **Educação e Sociedade**, n. 105, 2008, pp.1211-1234.
- GIOVINAZZO, C.A.J. Indicadores de qualidade e a regulação dos sistemas de ensino: a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor, Campo Grande- MS, **InterMeio**, n.33, 2011, pp.45-62
- GOERGEN, P. A Pesquisa Educacional no Brasil: Dificuldades Avanços e Perspectivas. Brasília, **Em Aberto**, n. 31 ,1986, pp.1-17.
- GONTIJO, C. M. M., Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica Maringá – PR, **Acta Scientiarum Education**, n. 2. 2013 pp. 271-282.
- GONTIJO, C. R.B. Educação de jovens e adultos nos tempos da “sociedade da informação e do conhecimento. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R.B; DIAS D. S. (Orgs.) **Políticas públicas de educação: a inclusão e a diversidade**. Belo Horizonte- MG: EDUEMG, 2015, pp.123-150.
- GUIMARÃES, D. A. Psicologia Aplicada ao Trabalho e Formação do Indivíduo na Sociedade Administrada: contribuições das obras de F. W. Taylor, Henri Fayol e Léon Walter para o controle e dominação dos indivíduos. Campo Grande – MS, **Intermeio**, n.33, 2011, pp.98-117.
- GUIMARÃES, W. F.; RORIZ, E. G.; VILELA, R. A.T. Currículo e sala de aula. Fortaleza – CE **Revista Labor**, v. 1, n. 9, 2013, pp. 70-87.
- GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo - SP: Boitempo, 2008, pp.173-183.
- HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. Rio de Janeiro - RJ, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n.95, 2017, pp. 283-307.
- HIRO, C. D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente Maringá - PR, **Revista Espaço Acadêmico**, n.144, 2013, pp. 73-80.
- HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria crítica**. São Paulo - SP: Abril Cultural, 1975.

- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo - SP: Cultrix. 1973.
- JUNGES, F.C.; KOTZ, J. **Dialética negativa e hermenêutica: uma interpretação de Theodor W. Adorno**. São Leopoldo: Anais do Congresso Estadual de Teologia.: 2016, pp. 513-521.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos. São Paulo – SP, **Educação e Pesquisa**, n.1, 2011, pp.69-85.
- KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de políticas educacionais**, n 12 ,2012, pp. 03–11.
- LASTÓRIA, L. A. C. N Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T.W. Adorno e M. Horkheimer. Campinas - SP: **Educação e Sociedade.**, n. 76, CEDES, 2001.
- LELIS, I.O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas, Porto Alegre, **Sociologias**, n.29, 2012, p. 152-174.
- LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres** Goiânia – GO: Pontifícia Universidade Católica, X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro Oeste, 2010.
- LIBÂNEO, J. C O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo – SP, **Educação e Pesquisa**, n.1, 2012, pp. 13-28.
- LIMA FILHO, D. L. **Contribuições para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal**. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Orgs.) **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá - PR: Práxis, 2008.
- LINS, M. R. F. **TV escola e educação à distância: a palavra, a imagem e o professor na era da informação**. Rio de Janeiro – RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Dissertação em Educação ,2000.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A Cultura-Mundo, reposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo - SP: Cia das Letras, 2011.
- LOCKMAN, R; MACHADO, R. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Proposições**, n. 1, 2018, pp.128-152.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Campinas – SP: **Educação e Sociedade**, n. 80, 2002, pp. 389-403.
- LOPES, A. C Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, 2006, pp.33-52.
- LOPES, N. C.; SOARES M. N.; QUEIRÓS, W.P.; ANDRADE, J. N.; PÉREZ, F. M. M. **Uma análise crítica da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder**. Florianópolis, S.C: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.
- LOUREIRO, R A versão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno Campinas - SP, **Educação e. Sociedade**, n. 99, 2007, pp. 522-541.
- LÖWY, M.; VARIKAS, E. A crítica do progresso em Adorno. São Paulo- SP, **Lua Nova** n.27,1992, pp. 201-214.
- LOWI, T. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, n.32. 1972, pp.298-310.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo – SP, EPU, 1986.
- LUIZ, R. R. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. Brasília, **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 6, 2006, pp. 300-312.

- LUNA, S. V. **O falso conflito entre as tendências metodológicas**. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo- SP: Cortez, 1989.
- LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. Campinas - SP, **Educação e Sociedade**, n. 115, 2011, pp. 437-452.
- MAAR, W. L. A perspectiva dialética em Adorno e a controvérsia com Habermas. São Paulo – SP, **Trans/Form/Ação**, n.25, 2002, pp. 87-105.
- MAAR, W. L. Adorno, pseudoformação e educação. Campinas – SP: **Educação e Sociedade**, n. 83, 2003, pp. 459 - 476.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas- SP: **Educação e Sociedade**, n.94, 2006, pp. 47-69.
- MANIERI, D. A Vida Racionalizada em Adorno e Horkheimer. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 2, 2008.
- MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, H. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra, fascismo**. São Paulo - SP: Editora da Unesp, 1997, pp. 73-106.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar Editores, 1981.
- MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 1979.
- MARQUES, D. S.P.; MERLO, E. M.; NAGANO, M. S. A questão da avaliação da legitimidade de ONGS. São Paulo – SP, **Caderno de Pesquisas em Administração**, n. 2, 2005, pp. 67-84.
- MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo - SP: Cortez, 2009, pp. 42-56.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo - SP: Paulus, 1997.
- MARTINEZ, D. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte - MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. São Paulo-SP, **Caderno de Pesquisa**, n.118, 2003, pp.89-118.
- MELLO, G. N. de. **Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática**. In: MELLO, G. N.de (org.) **Educação e transição democrática**. São Paulo - SP: Cortez Autores Associados, 1986.
- MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica uma (re)visão radical**. São Paulo – SP, **São Paulo em Perspectiva**, 14, 2000, pp.98 – 110.
- MELLO, G. N. de; ATIÉ, L. **Gestão escolar eficaz** São Paulo – SP, Fundação Leman; 2003, pp.1-12.
- MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.
- MENEZES, K.M. **Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do Proinfantil**. Salvador-BA: Universidade Federal da Bahia, Dissertação em Educação, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-SP: Hucitec/ABRASCO, 1992
- MINAYO, M. C. S. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. IN: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. S.(org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1996.
- MINHOTO, M. A. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. Curitiba – PR, **Jornal de políticas educacionais**. n. 5, 2009, pp. 27–36.
- MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Campinas - SP, **Educação e Sociedade**, n. 91, 2005, pp. 639-651.

- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo - SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.
- MONTEIRO, C. G. C. **VHS: a aventura da TV Escola em Manaus**. São Paulo - SP: 1998.
- MORAES, A. L. Sobre a negatividade do conceito de indivíduo em Adorno: a resistência possível. São Paulo – SP, **Revista Psicologia USP**, 2006, pp.127-144.
- MORAES, J. A carreira e a gestão da escola valorização e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, n. 5, 2009, pp. 399-412.
- MORETTI, B. **O planejamento governamental como discurso: tensões entre política e técnica** (1930-2003) Brasília - DF: Universidade de Brasília. Tese de doutorado em educação, 2012.
- MORTATTI, M.R.L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2016, pp. 2267-2286.
- NAPOLITANO, M. **Escola e Indústria Cultural: Entre o mesmo e o outro**. In: PEDROSO, L. A. e BERTONI, L. M. (Orgs.). **Indústria Cultural e Educação (reflexões críticas)**. Araraquara - SP: JM Editora, 2002.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar Editor, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas - SP **Educação e Sociedade**, n. 89, 2004. pp. 1.127 - 1.144.
- OLIVEIRA, L.P.A. **Da ambivalência da educação dos sentidos no processo de escolarização**. Curitiba – PR: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015, pp. 20716- 20733.
- OLIVEIRA, N. de R. **A escola, esse mundo estranho**. In: PUCCI, B. (Org.) Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis RJ: Vozes; São Carlos- SP: Edufiscar, 1995.
- OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M., TOSCHI M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. Campinas- SP, **Educação e Sociedade**, n. 90, 2005, pp. 127-147.
- OURIQUE M. L. H.; OURIQUE, J. L. P. Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando? Curitiba- PR: **Revista Diálogo Educacional**, n. 42, 2014, pp. 477-499.
- PALANCA, N. **Excertos dissonantes: ciência da educação e sistema**. Piracicaba- SP: Colóquio Nacional “Dialética Negativa, Estética e Educação” – UNIMEP, 2000.
- PALANGANA, I. C. **A individualidade no círculo da cultura mercantilizada, in: Individualidade: Afirmação e negação da sociedade capitalista**. São Paulo SP: Plexus/EDUC, 1998.
- PARAÍSO, M. A. **O Programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o docente**. In: Caxambu – MG: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001.
- PATTO M.H S. O ensino a distância e a falência da educação. São Paulo- SP: **Educação e Pesquisa**, n. 2, p. 2013, pp. 303-318
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo - SP: T. A. Queiroz, 1990.
- PAZIANOTTO, J. T. B. **A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia**. Piracicaba- SP: Universidade Metodista, Dissertação em Educação, 2012.
- PENNA, M. G. DE O. Origem social de professores e aspectos da prática docente, Porto Alegre -RS, **Revista Educação**, n. 2, 2012, pp. 199-207.
- PEREGRINO. M. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. São Paulo – SP: Ed Garamond, 2009.
- PEREIRA, L.I. O fim da plena educação superior: questões teóricas a partir da comparação dos quadros de políticas públicas do Brasil e Bolívia. São Paulo- SP: **Revista da Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu**, 2015, pp.144-157.

- PEREIRA, M. F. R., PEIXOTO, E. M. **Formação de Professores: projetos em conflito**. Cascavel – PR: Simpósio Nacional de Educação. Unioeste, 2008.
- PERONI, V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. Porto Alegre -RS, 2015.
- PERONI, V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras** [on-line], n.13, 2013, pp.234-255.
- PIMENTA, S. G.; MARQUES, W. **A pós-graduação em educação no Estado de São Paulo**. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas - SP: Papirus, 2003.
- PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. Rio de Janeiro – RJ, **Revista Brasileira de Educação**, n. 46. 2011, pp.215-234.
- PICANÇO, A. A. **Educação a distância e outros nós: uma análise das telessalas do telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia.**, Salvador- BA: Universidade Federal da Bahia, Dissertação em Educação, 2001
- PRESTES, N. H. **A razão, a Teoria Crítica e a Educação**. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. São Paulo -SP, **Revista e-curriculum**, n.1 ,2012, pp, 1-24.
- PUCCI, B. **A Escola e a Pseudoformação mediada pelas novas tecnologias**. In: PUCCI, B; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N (Orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo - SP: Nankin, 2009.
- PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**. In: PUCCI, B(Org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis - RJ: Vozes; São Carlos - SP: EDUFISCAR, 2003.
- PUCCI, B. **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação**. IN: PUCCI, B.; ZUIN, A.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis: Editora VOZES, 1998, p. 89-116.
- PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. Campinas – SP, **Proposições**, n. 1, 2007, pp. 41- 49.
- PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, W. Processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. Porto Alegre – RS, **Pannônica**, n.4, 1991, pp.91-108.
- PUCCI B.; OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. In Petrópolis - RJ. Vozes, 2008.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. Florianópolis – SC, **PERSPECTIVA**, n.19, 1993, p.47-65.
- RAMOS, B. S. S. **“O que significava isso?” Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo**. Rio de Janeiro – RJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em educação, 2012.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Reflexões sobre a educação danificada**. In: ZUIN, A.A. et al. (Org.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis - RJ: Vozes; São Carlos: UFSCAR, 1998. p. 13-44.
- RAMOS DE OLIVEIRA, N. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003, p. 121-138.
- RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Campinas- SP: **Educação e Sociedade**, n. 116, 2011.
- RAMOS, P. H. V. Mimese e verdade no mundo administrado. Catalão – GO: **Póesis Pedagógica**, n.11, 2008, pp.25-34.
- REBOUL. O. **O slogan**. São Paulo - SP: Cultrix, 1975.

- RIBEIRO, J. Q. **Formas do processo educacional**. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). São Paulo – SP: Editora Nacional, 1987.
- RIBEIRO, S.M.R. **Reforma do aparelho de Estado no Brasil: uma comparação entre as propostas dos anos 60 e 90**. Lisboa, Portugal: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 2002.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Campinas - SP, **Educação e Sociedade**, n.121, 2012, pp.1133-1156.
- ROCHA, G. O. R. da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. São Paulo- SP: Terra Livre, n.15, 2000, pp.129-144.
- ROCHA, T. B. **O TV Escola no Município de Irecê-Bahia: uma análise das práticas pedagógicas**. Pelotas – RS, **Cadernos de Educação**, 2009, pp. 185-198.
- ROHDEN, L.; KUSSLER, L. Dialética, experiência e intuição: entre hermenêutica filosófica e filosofia budista. Belo Horizonte- MG, **kriterion**, nº 133, 2016, pp. 261-282.
- RODRIGUES, A.; SALVADOR E. As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas Políticas Sociais. Brasília, **SER Social**, 2011, n. 28, pp. 129-156.
- RODRIGUES, R.S. **Valorização do trabalho do professor? Considerações a partir de uma análise das políticas federais, das políticas estaduais e da APEOESP**. Piracicaba- SP: Universidade Estadual Paulista, Dissertação em Educação, 2017.
- ROGGERO, R. Produtivismo vazio. Sinop - MT, **Revista Eventos Pedagógicos**, n. 1, 2016, pp. 07-12.
- ROGGERO, R. Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024. São Paulo – SP, **EccoS - Revista Científica**, 2016, pp. 113-128.
- ROGGERO, R. **Educação superior na contemporaneidade notas para pensar a formação do sujeito**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, pp. 37874- 37888.
- ROGGERO, R. Qualificação e Competência: um Diálogo necessário entre Sociologia, Gestão e Educação para alimentar as Práticas Pedagógicas na Formação Profissional. São Paulo – SP, **Boletim Técnico do Senac**, n.2, 2003.
- ROGGERO, R.; **A vida simulada no capitalismo: um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura**. São Paulo - SP: Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado em Educação, 2001.
- ROGGERO, R.; LARUCCIA, M.M.A. celebridade como mercadoria da indústria cultural – o caso Ronaldo Fenômeno. São Paulo – SP, **InterSciencePlace**, n. 6, 2009, p.25-42.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Rio de Janeiro – RJ, **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, 2007, pp. 94 -181.
- RORIZ, E. **O currículo e a sala de aula: desafios da escola contemporânea revelados através de aulas de ciências**. Belo Horizonte - MG: Universidade Católica de Minas Gerais – Dissertação em Educação, 2010.
- RORIZ, E.; VILELA, R.A. T. A Sala de Aula de Ciências: Uma Pesquisa Sobre as Práticas Curriculares em Uma Escola Pública de Belo Horizonte. Belo Horizonte- MG, **Revista@rquivo Brasileiro de Educação**, n. 7, 2016, pp. 52-59.
- ROSA, C. de M.; LOPES, N.F.L.; CARBELLO, S.R.C. **Expansão, democratização e a qualidade da Educação Básica no Brasil**. Catalão – GO, **Póesis Pedagógica**, n.1, 2015, pp.162-179.
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. São Paulo- SP, **Cadernos de Pesquisa**, n. 57, 1986, pp.20-29.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. ; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- SANTOS, A. C. B.; ALLOUFA, J. M. L.; NEPOMUCENO, L. H. Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. São Paulo- SP, **Revista de Administração de Empresas**, n. 3, 2010, pp 312-324.
- SANTOS, C. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. Joaçaba - SC: **Unoesc e Ciência**, n. 1. 2016, pp. 111-120.
- SANTOS J. F.; CARVALHO, M. L. G. C. O discurso político-educacional do programa pró-letramento. Itabaiana - SE: **Revista Fórum Identidades.**, 2014, pp 74-96.
- SANTOS, J. H. S.; KIND, L. Produtividade acadêmica e modulações no trabalho do pesquisador em Psicologia. Belo Horizonte – MG, **Revista Psicologia Online**, n.1, 2016, pp. 223-244.
- SCAFF, E. A. S. Organismos Internacionais: as tendências para o trabalho do professor. Campo Grande (MS): Ed. UFMR, 2000.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso. de pedagogia em questão. Campinas- SP, **Educação e Sociedade**, n. 68, 1999.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica – Arte e técnica da interpretação**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999.
- SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. Minho, PT, **Revista Portuguesa de Educação**, n. 27, 2014. pp. 7-28.
- SELA, V. M.; GREATTI, L. **Em busca da eficiência na gestão pública por meio da centralização da gestão de serviços públicos descentralizados**. Porto Alegre -RS: XXXVIII Encontro da ANPAD, 2014.
- SENA, P. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** n. 203/204/205, 2002, pp. 7-22.
- SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro RJ: Record, 1999.
- SHIROMA, E. O. (Org.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro- RJ: DP&A Editora, 2004.
- SIDI.P.M.; CONTE. E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. Araraquara – SP, **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n.4, 2017, pp. 1942-1954.
- SILVA, C. A. A. A questão da experiência em Marx, Benjamin e Adorno e suas implicações. Marília – SP, **Revista Aurora**, n. 9, 2011, pp. 148-153.
- SILVA, D. C. **Semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID**. Fortaleza – CE: Universidade Estadual do Ceará, Dissertação em Educação, 2015, pp. 195-210.
- SILVA JUNIOR, J R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Rio de Janeiro – RJ, **Revista Brasileira de Educação**, n.29, 2005, pp.5-27.
- SILVA, K. N. P.; SILVA, J.A.A. As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. Campo Grande – MS: **Série-Estudos**, n. 36, 2013, pp. 109-128.
- SILVA M. R. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. Curitiba – PR, Editora UFPR, **Revista Educar**, n. 24, 2004, pp. 195-210.
- SILVA. P.F. Psicologia Social de Adorno: resistência à violência do mundo administrado. Porto Alegre – RS, **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 27, 2013, pp. 35-46.
- SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003, pp. 175-190.
- SOUZA, D. T. R; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores**. São Carlos – SP: Reunião Anual da ANPED- Sudeste, 2009.

- SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Dissertação em Educação, 2014.
- SOUZA, L. A. A. de. **Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública** Curitiba – PR: IX Congresso Nacional de Educação EDUCARE , III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUCPR, 2009, pp.7198-7211.
- SOUZA, L. F.; ANGELIM ,V. G. L. **Políticas afirmativas de identidade afro no contexto curricular brasileiro**. João Pessoa - PB: IV Congresso Nacional de Educação, 2017.
- SOUZA, S. .Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Campinas- SP, **Educação e Sociedade**, n. 84, 2003, p.p. 873 – 895.
- SOUZA, V.A.; LAGE, M. A.G. **Política e gestão educacional no final do século XX e início do século XXI: em foco as políticas brasileiras de formação de professores**. São Paulo - SP: ANPAE - 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011.
- TELLES, V. S. 1999. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 1999.
- TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. Campinas- SP: **Revista. HISTEDBR**, n.4, 2017, pp.1266-1282.
- TOSCHI, M. S. **TV Escola: O lugar dos professores na política de formação docente**. In: BARRETO, R. G. **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro- RJ: Quarteto, 2001. p. 85 – 104.
- TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)** Durados – MT: Universidade Federal da Grande Dourados, Dissertação em Educação, 2018.
- TREVISAN, A. L. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. Curitiba- PR, **Educar em Revista**, n. 52, 2014, pp. 211-228.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. São Paulo, SP, **Educação e Pesquisa**, n. 3, 2005, pp. 443-466.
- TURA, M. L. R. **O professor do magistério de primeiro grau: sua origem social, visão de mundo e prática docente**. Rio de Janeiro- RJ: Fundação Getúlio Vargas, Dissertação em Educação, 1990.
- TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas - SP: Editora. UNICAMP, 2010.
- VALADÃO, A.; TAKEBE, E. R.; CARNEIRO, G.M.M. **A política educacional para ampliação da escolaridade obrigatória: desafios à garantia dos direitos**. Brasília: XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2013.
- VALENTE, I; ROMANO. R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Campinas SP, **Educação e Sociedade**, n. 80, 2002, pp. 96-107.
- VALENTE, L. DE F. **O trabalho docente e as políticas educacionais no contexto atual**. XVI ENDIPE - Campinas- SP: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Junqueira & Marin Editores, 2012, pp. 26-38.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo – SP: Papirus, 2002.
- VICENTINI, P.P; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2009
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. São Paulo, **Revista Brasileira PAE**, n.1, 2007, pp. 53-69.

- VILELA, R.A.T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. Belo Horizonte – MG, **Educação em Revista**, n. 45, 2007, pp.223-248.
- VILELA, R. A. T.; PEREIRA, D. P.; MATIAS, V. C. B. Q. **Pensar currículo com Theodor Adorno**. Belo Horizonte, MG: VII Encontro de Pesquisa da Região Sudeste UFMG e PUC Comunicação, 2005, pp. 55-72.
- VOIROL, O. Teoria Crítica e Pesquisa Social: da dialética à reconstrução. São Paulo- SP, **Revista Novos Estudos**, n. 93, 2012, pp. 81- 99.
- XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo - SP: FTD. 1994.
- ZAULI, E. M. **Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 1999.
- ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007)**. Florianópolis- SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado em Educação, 2008.
- ZANINI, R. D. **Hermenêutica filosófica e hermenêutica jurídica Uma aproximação a partir dos conceitos de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre – RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Dissertação em Direito, 2006.
- ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro - RJ, Contraponto, 1996.
- ZUIN, A. A. S. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. Uberlândia – MG: **Educação e Filosofia**, n. 58, 2015, pp. 745-769.
- ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. Campinas- SP, **Revista Educação e Sociedade**, n. 112, 2010, pp. 961-980.
- ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Campinas- SP, **Educação e Sociedade**, n. 96, 2006, pp. 935-954.
- ZUIN, A. A. S. **O processo de industrialização da cultura na sociedade do espetáculo**. In VAIDERGORN J.; BERTONI, L. M. (Org.) **Indústria Cultural e Educação – Ensaio, Pesquisas, Formação**. São Paulo - SP: JM Editora, 2003.
- ZUIN, A. A. S. **Seduções e Simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação**. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação na escola de Frankfurt**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. pp.167-168.