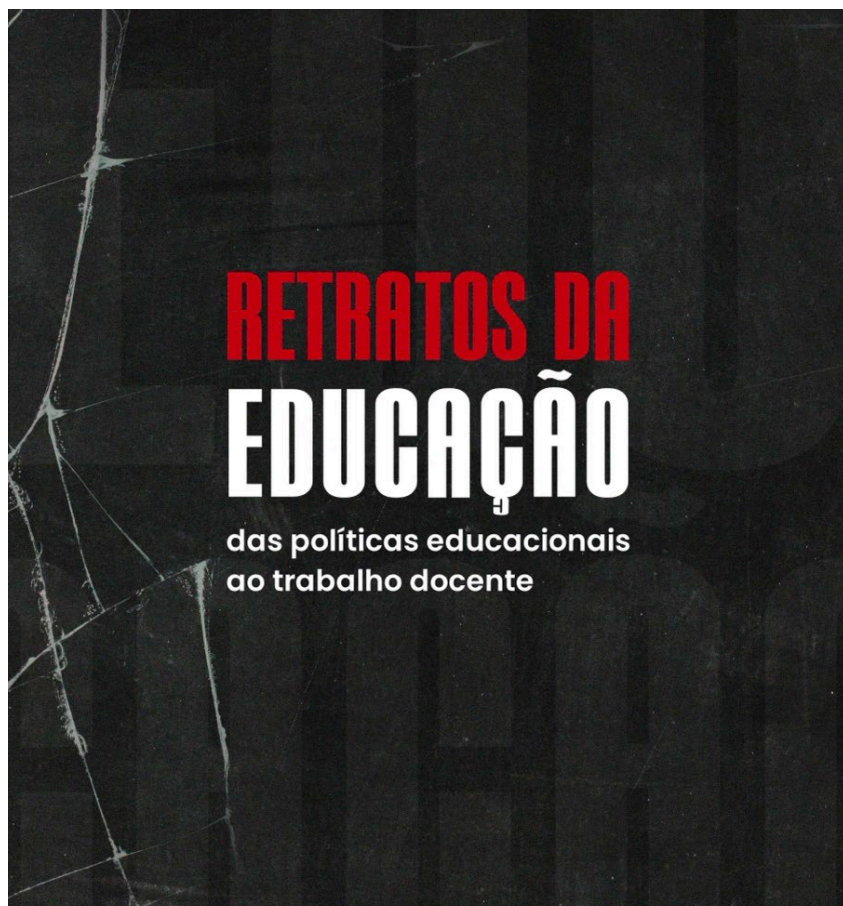


Organizadores  
Nonato Lucas Freitas Barbosa  
Antônio Marques de Oliveira

# RETRATOS DA EDUCAÇÃO

das políticas educacionais  
ao trabalho docente





Nonato Lucas Freitas Barbosa  
Antônio Marques de Oliveira  
Organizadores



Marca de Fantasia  
Parahyba, 2025

# RETRATOS DA EDUCAÇÃO

Das políticas educacionais ao trabalho docente

Nonato Lucas Freitas Barbosa

Antônio Marques de Oliveira

Organizadores

Série Socialidades, 17. 2025, 232p.

ISBN 978-85-7999-131-8



## MARCA DE FANTASIA

Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A  
Parahyba (João Pessoa), PB. Brasil. 58046-033  
marcadedfantasia@gmail.com  
<https://www.marcadedfantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais, do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães

Imagem da capa: Igor Gabriel Barbosa Lima

### Conselho editorial

Adriano de León - UFPB	Marcelo Bolshaw - UFRN
Alberto Pessoa - UFPB	Marcos Nicolau - UFPB
Edgar Franco - UFG	Marina Magalhães - UFCEG
Edgard Guimarães - ITA/SP	Nilton Milanez - UESB
Gazy Andraus - IFSP-Rio Preto	Paulo Ramos - UNIFESP
Heraldo Aparecido Silva - UFPI	Roberto Elísio dos Santos - USCS/SP
José Domingos - UEPB	Waldomiro Vergueiro - USP

Catálogo na publicação  
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

R438

Retratos da educação: das políticas educacionais ao trabalho docente /Organização de Nonato Lucas Freitas Barbosa, Antônio Marques de Oliveira. – João Pessoa: Marca de Fantasia, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7999-131-8

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Professor. I. Barbosa, Nonato Lucas Freitas (Organizador). II. Oliveira, Antônio Marques de (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

**À classe trabalhadora**, que produz todas as riquezas do mundo, mas a quem é negado o pleno acesso ao conhecimento.

# Sumário

Prefácio	
Um livro em defesa da ciência e da escola	9
José Eudes Baima Bezerra	
1. Em busca da contradição na educação pública brasileira	16
Alan Robson da Silva	
Francisco Fábio da Silva	
Lúcia Helena de Brito	
2. O trabalho docente na sociedade contemporânea: o lócus da reificação no capitalismo	37
Telmano Rodrigues Sampaio	
Clarice Zientarski	
3. “Novo” ensino médio: o empreendedorismo atendendo ao novo mundo do trabalho precarizado	51
Samara Taveira de Oliveira	
José Eudes Baima Bezerra	
Karen Ann Câmara Bezerra Sá	
4. Influências neoliberais sobre o novo ensino médio: do discurso da escolha à negação do conhecimento	68
Antônia Rozimar Machado e Rocha	
Ivan Carlos Costa Martins	
5. Valorização e bonificação docente em Fortaleza: disputas políticas no PNE (2024-2034)	83
Hermeson Claudio Mendonça Menezes	
José Ricardo Paula de Castro	
Carlos Leandro Nogueira Quinto	

6. Financiamento da educação e valorização docente: crítica à lógica meritocrática do novo Fundeb Antônio Francisco Fernandes dos Santos Antônio Marques de Oliveira Nonato Lucas de Freitas Barbosa	100
7. A formação para a cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: uma análise crítica Meirelene Linhares Lima Antonio Ronaldo Aquino e Silva José Deribaldo Gomes dos Santos	116
8. A ausência do/a Professor/a e da Pedagogia Crítica para a Alfabetização de Crianças: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural de Vigotski Joélia Mara da Costa Sirneto Vicente da Silva	134
9. Alfabetização e Língua Brasileira de Sinais: as problemáticas que envolvem o ensino de crianças e jovens surdos em escolas públicas de ensino regular José Renê Moura da Silva Andreza Karen Moura de Freitas Sirneto Vicente da Silva	152
10. Educação Infantil e linguagem: condições e enfrentamentos de uma coordenação pedagógica antipatriarcal Helena Ferreira Duarte Betânea Moreira de Moraes Elandia Ferreira Duarte	170

11. Jogos didáticos na formação de professores do município de Salitre - CE para o ensino de Ciências Daniele Sousa Menezes Jáderson Cavalcante da Silva	187
12. Será mesmo que o comunismo quer destruir tudo? Ivan Carlos Costa Martins Antônia Rozimar Machado e Rocha	204
Organizadores e autores	222

# Um livro em defesa da ciência e da escola

José Eudes Baima Bezerra<sup>1</sup>

É bastante conhecida a frase de Karl Marx segundo a qual “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”<sup>2</sup>. O papel da pesquisa científica e de seus produtos corresponde justamente a este imperativo, o de nos ajudar a passar da sensação, do campo de visão limitado da imediatez e da mesquinhez do cotidiano à compreensão de conjunto da realidade, das conexões dos elementos aparentemente aleatórios, de maneira a passar da forma ao conteúdo.

Por isso é sempre com grande alegria que recebemos coletâneas como este volume “Retratos da Educação: das Políticas Educacionais ao Trabalho Docente”, organizada pelos professores Nonato Lucas Freitas Barbosa e Antônio Marques de Oliveira, que reúne breves relatórios de pesquisas concluídas ou em curso, realizadas no âmbito de diferentes programas de pós-graduação.

Iniciativas como estas são ainda mais vitais nestes tempos que ora passam. Tempos, de um lado, em que se entroniza a sensação imediata como verdade irreduzível e, de outro, onde se condena e, não raro, se

---

1. Professor Dr. José Eudes Baima Bezerra. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: eudes.baima@uece.br

2. MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política, Livro III: o processo global de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017. Páginas 877-894.

persegue os que ousam perscrutar o mundo em sua profundidade e em sua complexidade contraditória. Um mundo onde o pensamento abstrato e a compreensão teórica se tornam exotismo, quando não, coisas perigosas e indesejáveis. O artigo “Será mesmo que o comunismo quer destruir tudo?” (Ivan Carlos Costa Martins e Antônia Rozimar Machado e Rocha), que fecha este volume, com seu título irônico enfrenta o problema da estigmatização da escola, do ensino e da ciência.

## Forma e conteúdo na Educação

Enfrentar o obscurantismo é, nestas condições, uma tarefa ao mesmo tempo civilizatória e revolucionária.

Neste labor, como se pode observar nos próprios artigos aqui enfeixados, diferenças de abordagem, controvérsias teóricas, divergências de interpretação dos dados da empiria se apresentarão, assim como erros serão cometidos. Isso porque, diferentemente de nossos adversários partidários do obscurantismo, a ciência não repudia nem a controvérsia e nem o próprio erro, elementos constitutivos da construção do conhecimento. Só o dogmatismo reacionário deplora as diferenças e estigmatiza o debate.

A ciência, ao contrário, vive do erro, que a faz refazer percursos e reexaminar os objetos da realidade, e avança com a divergência, que permite confrontar diferentes pontos de vista que se enriquecem mutuamente.

Editar este e outros livros que testemunham o progresso do trabalho de tantos pesquisadores é ocupar um lugar na trincheira do progresso social, porque é à classe trabalhadora e aos oprimidos que interessa a verdade.

Sob este aspecto, os artigos aqui enfeixados enfrentam a expressão publicitária das políticas educacionais ora em aplicação no Brasil e no Ceará. Com efeito, em nenhum outro momento da história da educação nacional, a propaganda ocupou um lugar tão decisivo na ação governamental.

Das peças publicitárias veiculadas nos múltiplos meios até as formas festivas de apresentar os processos de avaliação em larga escala promovidos pelo Governo estadual e pelas prefeituras, todo o processo escolar parece estar a serviço dos efeitos de marketing que podem suscitar.

A forma toma escandalosamente o lugar do conteúdo, no que os modelos de avaliação em larga escala que ditam toda a rotina do ano letivo desempenham um papel insubstituível. Os números brilhantes que a combinação entre avaliação e rotina produzem encandeiam nossas vistas, mesmo que a prática social não autorize se falar em mudanças expressivas na vida do povo.

Entretanto, o brilho dos números da educação cearense, por exemplo, é capaz de ofuscar as vistas dos que procuram ver além das cifras e enxergar por trás delas o movimento total de prática social, curso escolar e, de novo, prática social.

Estas circunstâncias tornam os trabalhos que se publicam neste livro ainda mais significativos.

## Função da ciência e função da escola

Se, do ponto de vista da pesquisa científica, as coisas se põem assim, correlatamente as mesmas necessidades e interesses sociais justificam a escola, especialmente a escola pública que, no Brasil, é a escola das camadas trabalhadoras.

A escola, como conquista progressiva das classes populares, é precisamente o espaço onde a ciência produzida se faz instrumento que se transmite com o fim de que crianças e jovens possam ir formando um senso racional que lhes permita formular entendimentos reais do mundo.

O objeto da escola é então a ciência e seu ensino, que é inevitavelmente também o ensino da atitude realista, quer dizer, crítica, diante das coisas, dos fenômenos, da dinâmica da vida dos seres humanos e da natureza. A ausência de uma abordagem crítica do processo edu-

cativo, com suas consequências na formação de pessoas capazes de exercer plenamente um papel cidadão são os temas dos artigos deste livro intitulados “A formação para a cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: uma análise crítica” (Meirelene Linhares Lima, Antonio Ronaldo Aquino e Silva e José Deribaldo Gomes dos Santos) e “A ausência do/a professor/a e da Pedagogia crítica para a Alfabetização de crianças: uma análise à luz da Psicologia histórico-cultural de Vygotski”, (Joélia Mara da Costa e Sirneto Vicente da Silva).

O momento presente empurra à docência a uma batalha decisiva contra o esvaziamento da escola de seu objeto precípuo, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas que as classes dominantes tentam manter inacessíveis aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Muitas vezes um esvaziamento realizado em nome de adequar a escola à cultura dos mais pobres, quer dizer, ao estado de indigência a que as próprias classes dominantes relegaram o povo. Daí pululam discursos sobre a necessidade de combater a seletividade, de reduzir a cargas de conteúdos que seriam pretextos para a exclusão.

Observe-se que este espírito humanitário prefere encontrar a explicação para as reais mazelas de nosso sistema de ensino no ponto de chegada, o fato da aprovação/reprovação, por exemplo, e não nas condições das redes escolares, nas condições de trabalho e de salário dos professores ou na situação socioeconômica dos alunos. Enche-se a boca para dizer que a “ruptura com a reprovação e com o fracasso escolar” (curiosa, diga-se de passagem, esta identidade entre reprovação e fracasso) teria a qualidade intrínseca de promover um “sistema educacional não excludente e não seletivo”. Na falta de uma justificativa propriamente pedagógica apela-se para uma explicação de cunho psicologista, a de que a reprovação reforçaria a baixa autoestima dos alunos.

Note-se que as escolas privadas, o outro polo do sistema escolar brasileiro, em oposição à escola pública, a escola dos pobres, portanto destinada à carência e à falta de condições de ensino, não convivem

com este dilema. Ali não há a angústia quanto à baixa autoestima do alunado. As classes superiores sabem que o teste de conhecimentos é necessário ao acesso de novos conhecimentos, ou, detentora dos privilégios sociais, podem optar por aprovações apenas fictícias, visto que suas novas gerações já têm assegurados os postos sociais superiores.

Na contramão desta duvidosa luta contra a exclusão, dois artigos aqui presentes discutem as possibilidades concretas de enfrentar a exclusão social manifestada na escola, “Alfabetização e Língua Brasileira de Sinais: as problemáticas que envolvem o ensino de crianças e jovens surdos em escolas públicas de ensino regular” (José Renê Moura da Silva, Andreza Karen Moura de Freitas e Sirneto Vicente da Silva) e “Educação Infantil e linguagem: condições e enfrentamentos de uma coordenação pedagógica antipatriarcal” (Helena Ferreira Duarte, Betânea Moreira de Moraes e Elandia Ferreira Duarte).

## Recuperar o espírito científico da escola

Os trabalhadores, entretanto, precisam aprender. E precisam de um sistema que lhes assegure um acesso efetivo ao conhecimento. A burguesia não quer legar às jovens gerações da classe trabalhadora senão os conhecimentos imediatos, necessários a habilitá-las diretamente ao mundo do trabalho. Aqui, se coloca um aspecto decisivo que parece atravessar os textos desta coletânea, o direito das camadas populares ao conhecimento abstrato, generalizado, teórico. Porque aí está toda a questão de um conhecimento da totalidade dos processos humanos. A teoria não é senão um conjunto de generalizações, universalizações de conhecimentos, abstração incontornável na compreensão dos diferentes fenômenos naturais e sociais. A propósito, o artigo “Jogos didáticos na formação de professores do município de Salitre - CE para o ensino de Ciências” (Daniele Sousa Menezes e Jáderson Cavalcante da Silva),

aporta uma contribuição na recuperação do espírito científico na escola a partir de uma abordagem metodológica.

Nisso reside a noção formal de um ensino desinteressado, isto é, que não esteja ligado a nenhuma atividade profissional ou produtiva imediata, mas que, justo por isso, seja necessário a um domínio de diferentes formas particulares de profissões e atividades produtivas, na medida em que permite uma visão de conjunto de qualquer uma delas. Estamos aqui diante, guardadas as diferenças de mediação entre produção material e ensino, de uma expressão pedagógica da divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual.

O que se entende por trabalho intelectual é exatamente a capacidade de dominar a produção no seu conjunto, transferindo a organização geral do trabalho para as máquinas, programas e aplicativos, controlando-os e reorganizando suas funções sempre que necessário, para o que é predominante o conhecimento técnico e socioeconômico abstrato, geral, desinteressado. Do outro lado, temos o trabalho manual, cinzento, impessoal, sem características particulares, para o qual é necessário ou um conhecimento geral, mas elementar (ler, escrever, contar, manipular este ou aquele programa de computador), às vezes acrescido de uma formação complementar (profissional) sempre ligada a uma atividade particular, focalizada, ou uma habilidade efetivamente limitada a um único movimento corporal repetitivo. Textos como “O trabalho docente na sociedade contemporânea: o lócus da reificação no capitalismo” (Telmano Rodrigues Sampaio e Clarice Zientarski), “Novo ensino médio: o empreendedorismo atendendo ao novo mundo do trabalho precarizado” (Samara Taveira de Oliveira, José Eudes Baima Bezerra e Karen Ann Câmara Bezerra Sá) e “Influências neoliberais sobre o novo ensino médio: do Discurso da escolha à negação do conhecimento” (Antônia Rozimar Machado e Rocha e Ivan Carlos Costa Martins), discutem com propriedade estas questões.

Tanto os processos de gestão pedagógica por resultados assentado na responsabilização e na meritocracia, como a profissionalização fundada no suposto empreendedorismo que vicejam na escola cearense parecem testemunhar este processo. O processo de valorização baseado na bonificação ou premiação, próprio do modelo de responsabilização é tratado, aliás, nos artigos deste livro “Valorização e bonificação docente em Fortaleza: disputas políticas no PNE (2024-2034)” (Hermeson Claudio Mendonça Menezes, José Ricardo Paula de Castro e Carlos Leandro Nogueira Quinto), e “Financiamento da educação e valorização docente: crítica à lógica meritocrática do novo Fundeb” (Antônio Francisco Fernandes dos Santos, Antônio Marques de Oliveira e Nonato Lucas Freitas Barbosa).

Os sindicalistas do magistério, os militantes do movimento popular nada têm a ver com essas invenções anticientíficas e reacionárias que são testadas hoje nos laboratórios em que se converteram as redes públicas. Se os que defendem a educação não se identificam com a escola que a burguesia legou à classe trabalhadora, tampouco abrem mão das conquistas escolares da humanidade. Ao contrário, partem delas, resistem à destruição da escola, para dar ao lema ‘ensinar tudo a todos’ um conteúdo real, ao invés do sentido formal que as classes dominantes deram a ele. Um passo na discussão da forma paradoxal como este problema se apresenta é o texto que abre o livro e cujo tema se desdobra em todos os demais artigos, “Em busca da contradição na educação pública brasileira” (Alan Robson da Silva, Francisco Fábio da Silva e Lúcia Helena de Brito).

No conjunto, o livro que com honra prefacio é uma importante defesa da escola e da ciência e merece uma leitura atenta.

# Em busca da contradição na educação pública brasileira

Alan Robson da Silva<sup>1</sup>  
Francisco Fábio da Silva<sup>2</sup>  
Lúcia Helena de Brito<sup>3</sup>

## Introdução

**E**m termos sociais e históricos, a que serve a educação pública brasileira? Eis a pergunta debatida e respondida ao longo de quase um século, sob a ótica de diversas teorias da educação, tomando por marco inicial o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

Até então, as iniciativas educacionais originadas nas escolas da ordem jesuíta presentes no Brasil colonial, e posteriormente assumidas pela administração colonial do império português tutelado pelo Marquês de Pombal, entre os anos de 1750 e 1777 e, expandida sob a orientação estatal brasileira, seja durante o império ou durante a república velha, não se destinavam à população em geral, nem formulavam um currículo universal.

---

1. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

2. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

3. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

Ressalta-se nesse contexto histórico e econômico o advento das elites tradicionais do Brasil, provenientes do processo de acumulação de capital, internacionalizado pelas grandes navegações. Gestou-se uma relação de dependência entre os centros acumuladores de capital e os países periféricos, mantida por uma economia com base no extrativismo e na pilhagem. Esse cenário econômico e geopolítico, anterior ao primeiro governo Vargas, tornava o Brasil, a partir de 1930, um subsidiário de matéria prima dependente do mercado externo e fortemente suscetível a crises econômicas externas, impedindo a construção de uma economia estável que propiciasse a superação dos efeitos sociais da colonização escravocrata.

Foi apenas durante a Era Vargas que se deu a interseção histórica entre mudança do modelo produtivo do país, o projeto de nação e elaboração de uma proposta de educação pública e universal. Desde então, as teorias educacionais não se distanciaram mais dos projetos econômicos e de sociedade postos em vigência ao longo desses quase um século de história.

Consideramos, pois, o Manifesto dos Pioneiros em 1932 como inaugural do debate sobre a educação pública no Brasil, pelo fato de um grupo de intelectuais e educadores - signatários do referido documento - além de apresentarem uma crítica ao modelo de *ensino tradicional*, formularam uma proposta para se instaurar uma educação pública universalizante no país, ainda que sob forte influência do pensamento da educação moderna fundamentado nos princípios da *Escola Nova*, posto que a instauração da república a partir de 1930 representava um projeto de desenvolvimento econômico nacionalista fortemente influenciado pelo modelo de desenvolvimento industrial europeu e americano

O debate educacional se impõe a partir dos anos de 1930 em uma conjuntura política pautada pelo governo federal cujo eixo de ação voltara-se para o projeto de unificação do país sob a ideia de formação da

Nação brasileira, centralização das decisões no âmbito social e econômico por meio da criação de esferas institucionais para implementação de políticas nacionais, incluindo a educação pública universalizante.

Desdobrou-se daí o confronto entre distintas perspectivas pedagógicas, a saber: os defensores da *educação tradicional*, os defensores das mudanças visando o novo modelo escolanovista, e, posteriormente, os defensores da educação pública estruturada a partir de uma pedagogia crítica em defesa de um currículo conteudista o qual necessariamente apresentasse sistematizado o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, o debate da educação pública atravessou as décadas de 1930 a 1996 traduzindo-se, no mais das vezes, em uma disputa pela hegemonia teórico-pedagógica para definição de uma política educacional universal quanto ao paradigma curricular e aos objetivos a serem alcançados, no âmbito da discussão mais geral acerca da função social da educação e do papel da escola pública na sociedade.

Esse debate, como núcleo fundamental a balizar a educação escolar pública, permanece no século XXI trazendo no seu centro as agravantes investidas das elites tradicionais a partir, sobretudo, da proposição - em curso acelerado - de Desvinculação de Receitas da União - DRU, afetando o financiamento da política pública educacional.

A este fator somam-se as recentes contrarreformas educacionais em todos os níveis de ensino, que condicionam índices de eficiência mensurados por resultados. As consequências mais nefastas dessas contrarreformas são a precarização do trabalho docente e a reelaboração do currículo escolar a partir do negacionismo histórico e científico, o que atinge a autonomia do professor bem como dos núcleos gestores da escola pública, além das práticas de terceirização no âmbito da admissão de professores para a educação pública.

Ressurge assim, o debate sobre a formação humana, com foco na função social da educação pública e suas formas de sistematização curricular

a orientarem o conhecimento oferecido pela escola. A pergunta sobre a que serve a educação pública brasileira atualiza-se no contexto contemporâneo atravessado pelo ideário neoliberal a influenciar ações práticas para institucionalizar, na forma de lei, o paradigma de gestão, os conteúdos curriculares e a avaliação a serem implantados na escola pública.

Diante desses fatores, propomos neste artigo compreender as contradições presentes no interior da educação escolar pública, a fim de situá-la como expressão da *luta de classes*.

### Aspectos históricos e sociais relevantes no âmbito do debate sobre a universalização da educação no Brasil

O caráter universalizante e público da proposta de política educacional elaborada pelos pioneiros estava em consonância com o projeto de nação posto em construção por Getúlio Vargas a partir da Revolução de 1930 - um projeto de desenvolvimento econômico nacionalista influenciado pelo modelo de desenvolvimento industrial europeu e americano. Nesse contexto histórico e econômico, o surgimento das elites tradicionais do Brasil vincula-se ao processo de acumulação de capital a partir de uma relação de dependência com os centros acumuladores de capital que operavam com os centros periféricos via extrativismo e pilhagem. Este cenário econômico e geopolítico tornava o Brasil subsidiário de matéria prima dependente do mercado externo e suscetível a crises econômicas externas, fator que impediu a consolidação de uma economia estável visando a superação dos efeitos sociais da colonização e da escravidão.

No governo Vargas, por incentivo ao desenvolvimento industrial brasileiro, houve a interseção histórica entre a mudança do modelo produtivo do país, a construção da ideia de uma nação brasileira e a elaboração de uma proposta de educação pública e universal. Desde então, as teorias educacionais não se distanciaram mais dos projetos

econômicos e de sociedade postos em vigência. A relação entre os projetos econômicos nacionais e as políticas educacionais é perceptível ao observarmos as tendências econômicas dos sucessivos programas de governos, sua relação com a divisão internacional do trabalho e sua influência sobre a educação pública.

Desde a Proclamação da República (1889), a maioria dos governantes do Brasil saíram das elites tradicionais, com incremento da produção de produtos primários com pouco valor agregado, sem uma classe de trabalhadores com alto nível de escolarização, distribuição de renda, garantias sociais e trabalhistas. Essa estrutura econômica foi a base constituinte da classe trabalhadora brasileira - *superexploração do trabalho*, gestando uma desigualdade social abissal e quase inalterada até a virada do século XXI.

Foram escassas as experiências de mudança na estrutura produtiva e na realidade social e educacional do país, em todo período republicano. A implementação de políticas de desenvolvimento econômico e social mediadas pelo acesso universal e qualitativo da classe trabalhadora à educação escolar pública ocorreram em mandatos de apenas cinco governantes: Getúlio Vargas (1930-1945;1951-1954), precursor da industrialização e da *substituição do modelo de importação* com a construção do parque industrial brasileiro e criação da indústria de base, que demandava mudanças sociais e formação da classe trabalhadora com qualificação equivalente às exigências dos padrões do desenvolvimentismo, capaz de criar um mercado consumidor interno; Juscelino Kubitschek (1956-1961), com a expansão da produção nacional de aço, construção civil e a criação de uma malha viária para a circulação de mercadorias e capitais entre regiões do Brasil; João Goulart (1961-1964), ao implementar modernas relações institucionais, sociais e trabalhistas, promoveu *reformas de base* com o intuito de superar a estrutura agrária e as relações sociais de produção remanescentes do colonialismo; Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rous-

seff (2011-2014), munidos de um paradigma econômico alternativo às elites tradicionais, buscaram reatar o conjunto de conquistas sociais iniciadas por Vargas.

As gestões presidenciais de Lula da Silva e Dilma Rousseff promoveram políticas de distribuição de renda por meio de programas sociais, como o Bolsa Família; recuperação do emprego formal; investimento na produção nacional com o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC; financiamento de habitações populares com o programa Minha Casa, Minha Vida; acesso a serviços básicos: energia elétrica – programa Luz para Todos; água – Programa Um Milhão de Cisternas; medicamentos - Programa Farmácia Popular; expansão da educação superior pública e privada – Programa Universidade para Todos – ProUni e criação de Universidade Federais. Mais de 43 milhões<sup>4</sup> de pessoas saíram da linha da pobreza e da extrema pobreza no país, levando o Brasil a sair do mapa global da fome.

Ressalta-se que um dos principais mecanismos de distribuição de renda e ascensão social durante os governos Lula e Dilma foi o acesso à educação básica pública e ao ensino superior. Os cinco governos federais aqui citados, mesmo com diferenças e flagrantes contradições, foram quase que isoladamente os únicos responsáveis pela modernização econômica e social do Brasil em todo seu período republicano.

Nesse percurso histórico de avanços e retrocessos, modernidade e atraso, legou-se à escola pública diversos revezes de orientação pedagógica, influenciando o debate acerca da educação pública de forma quase sempre negativa. A gênese dessa visão pessimista da educação pública advém da influência direta do lugar ocupado pelo Brasil no *processo de acumulação capitalista*, dependente dos centros da acumulação capitalista. O debate sobre relação educação e sociedade se evidencia no primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932),

---

4. Disponível em: <<https://pt.org.br/lula-retira-43-milhoes-da-pobreza-e-intensifica-luta-para-erradicar-a-fome/>> Acesso em: 12 de jul. 2023.

ressaltando a construção de uma nação moderna orientada por uma perspectiva progressista de sociedade, visando a superação do modelo agrário excludente que se mantinha até então.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 legou ao debate sobre a educação pública – sob diferentes óticas – o seguinte dilema: que sociedade queremos formar? Assim, cada corrente teórica construiu sua proposta. É este legado que consideramos ser a gênese do debate sobre a educação pública no Brasil. Os fundamentos propositivos desse debate, à época, foram relevantes. Porém, enraizado em diferentes matizes de pensamento, contraditoriamente, gestou uma simplificação e limitação do debate educacional, pois os fundamentos de diferentes teorias educacionais estão assentados na negação da educação real e na formulação de propostas alternativas de educação pública com fins de atender a formação de indivíduos para outro perfil de sociedade.

A primeira consequência teórica desse debate foi a incongruência entre pensar a escola real e a escola ideal. Fato que levou o debate educacional para o âmbito do idealismo, focado sempre no que a escola deveria ser e não naquilo que a escola efetivamente e dialeticamente é. Esse efeito é tanto mais presente e agudo, quanto mais à esquerda for a perspectiva de escola e de sociedade, pois a distância que historicamente a sociedade brasileira se encontra da construção de outra sociabilidade, pelas suas condições de produção e relações sociais capitalista, é algo quase que intransponível. Tomamos por base para esta afirmação a própria teoria crítica em seu expoente mais contundente, Karl Marx, que, sob a teoria do *materialismo histórico-dialético*, traz resposta para tal desengano ao formular em seu método investigativo, contradições advindas da força motriz da história humana: *a luta de classes*.

A segunda consequência negativa do idealismo que perpassa o debate teórico sobre a educação pública é o não reconhecimento das contradições presentes no interior da escola real.

Esse fato tem corroborado com elites tradicionais, que, ao identificarem o pessimismo das teorias críticas, vem ditando as políticas de educação e apoderando-se de mecanismos sociais e educacionais, como o currículo, as condições de trabalho, a qualidade do ensino, as avaliações externas, índices e ranques, projetos educacionais, para impor suas demandas à educação pública, cerrando mais ainda os canais de ascensão social da classe trabalhadora.

Muito se alega, no campo das teorias educacionais críticas, que a escola pública estruturalmente apenas reproduz o *status quo* da sociedade de classes, marcada pela acumulação privada de capital. Ou que, para superação dessa condição social, seria necessário a formulação de um modelo educacional compatível com os valores de um novo tipo de sociedade. Ambas formulações são idealistas e não dialéticas. Marx e Engels (2007, p. 49), afirmam: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. É o ser social, o ser dos homens, no seu processo real de vida, que determina a consciência.

O ser social é, para Marx e Engels (2007), fruto da ação humana e por isso mesmo foco de disputa. A vida material é condição fundante para pensar a prática sob determinado paradigma histórico e social. Tal afirmação encontra sua validade se observada à luz da história das revoluções. É sempre no interior de cada sociedade que surgem as contradições que prenunciam seu fim. Em cada sociedade marcada por momentos históricos de radicais transformações, das contradições no seu interior gesta-se o seu antagônico. Até aqui, boa parte das teorias críticas da educação tem tomado o caminho inverso postulado por Marx e Engels (2007), pois reconhecem primeiro a formação de uma consciência para daí advir um novo ser social. Entende-se ser necessário reconhecer as contradições sociais no interior da vida prática, para torná-la uma expressão consciente da luta de classes e, assim criarmos uma nova consciência. Tomando a história recente como testemunho dos efeitos nocivos do idealismo que em grande parte norteia o debate educacio-

nal no Brasil, propomos uma análise sobre as contradições expressas na educação pública brasileira como basilares à sua compreensão.

## A contradição na ciência marxista como centralidade para compreensão da realidade

A teoria marxista da sociedade capitalista produziu um legado de compreensão científica da *dinâmica e estrutura* da sociedade do capital, a veracidade desta afirmação foi validada nos *anais da história*, que mesmo após um século e meio de negação e desqualificação da teoria formulada por Marx e Engels, está se mantem incólume em sua capacidade explicativa dos fundamentos da sociedade capitalista. A não perecibilidade dessa teoria é fruto da evolução histórica da luta de classes, tanto no campo social quanto no campo das ideias.

No campo social tem-se que a *força motriz* da história é a luta de classes e que esta é condicionada historicamente pela relação entre *forças produtivas e relações sociais de produção*, ou seja, a luta de classes é produto da relação entre capacidade produtiva de uma sociedade e a distribuição social da riqueza socialmente produzida. Nesse sentido, a sociedade capitalista representa o ápice da evolução histórica da luta de classes, pois todos os laços jurídicos de dependência foram abolidos, passando a vigorar em seu lugar relações contratuais entre iguais, a relação entre senhor e escravo, nobres e servos, deu espaço a relação entre patrão e trabalhador, ambos considerados livres perante a lei.

O percurso histórico de conflitos sociais que alcançou a emancipação jurídica do indivíduo perante seus semelhantes também criou o engodo ideológico que encobre a dominação social por trás da aparente liberdade individual. Diferente das sociedades de classe predecessoras, Marx formulou instrumentos teóricos para compreender a sociedade capitalista e suas relações internas de poder e exploração.

No campo das ideias a luta de classes esteve historicamente situada no domínio do pensamento religioso e naturalista, tanto a sua legitimidade quanto sua antítese encontraram nas leis divinas ou nas leis da natureza seu fundamento. A mudança substancial de paradigma surgiu durante a modernidade com as ideias iluministas. Nesse contexto histórico a desigualdade social passou a ser compreendida racionalmente, como consequência das ações humanas, sejam inatas ou socialmente construídas, mas essencialmente egoístas. Nesse sentido, durante a modernidade a luta de classes foi situada no campo do idealismo filosófico, faltando assim ser compreendida sob a ótica científica, histórica e social. e sob a ótica da práxis.

Marx e Engels conseguiram compreender esse processo de evolução histórica da luta de classes, assim como a interseção entre a esfera social e o mundo das ideias. No âmbito social os autores compreenderam e sistematizaram o conhecimento capaz de evidenciar a contradição fundante da sociedade capitalista: a de que a liberdade jurídica do indivíduo se apresenta sob um duplo caráter: de um lado, os indivíduos passaram a ser juridicamente livres, aparentemente sem laços de propriedade com os donos dos meios de produção; por outro lado, a liberdade do indivíduo sobre os meios de subsistência necessários à sobrevivência; esta condição social foi encoberta pela conquista histórica da liberdade do indivíduo. Marx e Engels perceberam que este segundo caráter da liberdade individual, de fato, separou os indivíduos, em sua coletividade – os trabalhadores – dos meios de produção necessários à sua subsistência.

Sob a ótica da teoria marxista podemos compreender que a liberdade individual, característica da sociedade capitalista, é, contraditoriamente, a base social da relação de dominação de classe e das relações sociais de produção, próprias do modo capitalista, que tem a exploração e o lucro como duplo aspecto. No campo das ideias Marx e Engels buscaram na história, na filosofia e na economia política os elementos

que possibilitaram deslocar a luta de classes do idealismo filosófico para o âmbito científico. No interior da teoria marxista a luta de classe é compreendida como produto da contradição inerente às relações de produção historicamente constituídas na sociedade do capital. Sob a orientação teórica de Marx e Engels, a análise e o entendimento acerca do confronto histórico entre as classes, superou a perspectiva idealista, a-histórica e naturalista formulada pelos filósofos contratualistas, bem como as ideias dos humanistas utópicos remanescentes do iluminismo. A teoria formulada por Marx e Engels situa a luta de classes no escopo de uma ciência social, denominada no interior da teoria marxista de *materialismo histórico-dialético*.

A característica de parcialidade da realidade observável vem da concepção de que leis naturais regulam a dinâmica natural. Heráclito foi o primeiro a incorporar à característica natural a ideia de constante transformação do mundo observável, no esforço filosófico de compreensão da realidade. A ideia de uma dialética natural da própria realidade, onde o real, assim como a natureza, está em constante transformação, apenas é concebido em sua aparência sensível. Este postulado foi a característica principal da dialética até a modernidade. O posterior esforço filosófico fez emergir a necessidade de compreensão do real para além do aparente.

Foi apenas sob a tutela de Marx e Engels (2007) que a dialética alcançou seu mais completo e complexo nível de compreensão do real. Marx (2008), pensa a dialética – movimento do real – sob a centralidade da história – a compreensão da história humana, passível de transformação pelo trabalho humano configura-se o objetivo central da análise marxista.

Marx e Engels (2007) conferiram à dialética um caráter antropológico e histórico. A mutabilidade do mundo natural permanece no fundamento filosófico da dialética, acrescido ao fundamento histórico no esforço de compreensão da realidade – e sua força motriz – inerente à

contradição do movimento do real, passou a ser fundamenta pela história humana. Um dos fundamentos do materialismo histórico-dialético que possibilitou Marx e Engels a compreensão da sociedade de classes na sociabilidade do capital foi a noção filosófica de dialética que contém em si o fundamento da contradição.

Na dialética marxista a luta de classes é o fundamento de todas as transformações ocorridas, em distintos contextos históricos, das sociedades de classes ao longo da história humana. Esta conclusão deu início a uma ciência revolucionária na sociedade moderna, o materialismo histórico-dialético; materialista porque compreende a história movida pela relação de transformação da natureza pela ação humana, pela práxis; histórico porque identifica a historicidade das relações humanas socialmente necessárias para a ação humana transformadora da natureza – o trabalho; e dialética pela complexidade das relações sociais como elementos constitutivos do real em sua totalidade. Assim, toda sociedade é produto da ação e das relações recíprocas dos homens entre si.

No estágio das forças produtivas capitalistas a contradição se desvela com a emergência concreta das relações sociais expressas historicamente na luta de classes. A contradição explica a luta de classes – na esfera da produção e reprodução do capital e das instituições da sociedade capitalista – as classes em luta expressam o antagonismo entre as relações de produção e as forças produtivas. Estas têm pilares na propriedade privada dos meios de produção conjugada à exploração da força de trabalho. Assim, é caro a toda a teoria marxista e sua radical crítica à sociedade capitalista pela noção de contradição, fundamento que tensiona a transformação social.

## A contradição na educação pública

A contradição, em sua concepção marxista, é parte integrante e indissociável do real. A realidade observável é sempre uma síntese de múltiplos processos que tanto agem na promoção espontânea da reprodução do real, quanto na sua superação, dadas as contradições imanentes ao próprio real. Neste sentido, a realidade prática tem primazia sobre a observação puramente ideal, uma vez que a observação meramente ideal tende a se ater à realidade sob uma perspectiva puramente conceitual e, por isso, idealista. A consequência disso é a identificação apenas dos processos que concorrem espontaneamente para a reprodução da realidade. Há então a necessidade de observação da realidade concreta a fim de identificar as contradições inerentes ao real, neste caso, inerentes à educação e à escola pública.

A sociedade de classes capitalista reproduz espontaneamente as condições necessárias à sua permanência histórica, e, ao mesmo tempo, produz seu contraditório. A contradição da sociedade do capital é produzida em sua estrutura social, que, em resumo, podemos caracterizar como um processo contínuo de acumulação de riqueza, concentração da riqueza material e dos meios de produção, exploração crescente da classe trabalhadora e exclusão de um contingente de trabalhadores cada vez maior. Neste sentido, as esferas sociais destinadas à promoção de políticas universais, como a educação, se expressam as contradições internas do capitalismo.

O ceticismo de algumas teorias acerca da possibilidade de a escola pública conter em si contradições que ameaçam o *status quo* capitalista é facilmente questionado quando à luz da realidade prática da escola pública no Brasil. A posição periférica do Brasil no processo de acumulação capitalista levou a níveis de exploração da classe trabalhadora ainda mais intensos, se comparado aos países centrais da acumulação capitalista.

Essa condição de *superexploração* da classe trabalhadora dispensava um projeto de educação universalizante, somente após o projeto desenvolvimentista iniciado no Brasil por Getúlio Vargas (1930 – 1945), se viu a formulação de um projeto estatal de universalização da educação pública. A orientação desenvolvimentista e progressista dos governos de Juscelino Kubitschek, João Goulart, Lula da Silva e Dilma Rousseff conseguiram concretizar e ampliar o projeto de educação iniciado no governo Vargas.

Nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff o projeto de educação pública formulado pelos pioneiros da educação em seu manifesto, iniciado ainda no governo Vargas alcançou seu ápice, mesmo sob um contexto muito diferente da acumulação capitalista, o neoliberalismo. O projeto de escola pública e universal, aliado a um projeto de desenvolvimento econômico, em pleno contexto neoliberal do capitalismo, faz da escola pública brasileira um espaço de contradição direta ao capital. A política educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff possibilitou a expansão e o fortalecimento de um conjunto de contradições inerentes à escola pública e tiveram seu início e desenvolvimento ao longo dos referidos governos. Destacamos duas contradições que, de modo geral, subsidiam diversas outras contradições no interior da escola pública, em contrariedade ao lugar da escola como *aparelho ideológico do estado* capitalista: um sistema de ensino público; e o financiamento estatal.

O sistema público de ensino - primeira das reivindicações dos pioneiros da educação em oposição à corrente privatista da educação defendida pelas elites tradicionais à época – apresentava-se como uma contradição direta ao capital, pois a educação pública não constitui *trabalho útil*. Mesmo que histórica e socialmente a escola pública possa ter sido apropriada como *aparelho ideológico do estado*, ao formar novas gerações de trabalhadores, em sua atuação prática não produz valor, nem o reproduz sob a forma de mais-valor.

Podemos observar a magnitude da importância de um sistema público de ensino quando olhamos para a tendência privatista dada a expansão do ensino privado no Brasil a partir da segunda metade do Século XX, o que gestou um novo movimento em defesa do sistema de educação pública – o segundo manifesto realizado por educadores em 1959. O Manifesto dos Educadores de 1959 defendeu a educação pública como garantia da democracia no país, atribuindo ao caráter público da educação um valor humanístico e não apenas mercadológico.

Se a tendência do capital, como observou Marx (2008), é a constante expansão do mercado por meio de um processo crescente de produção de mercadorias e valorização do valor. Assim, a existência de um sistema público de ensino, alheio ao processo direto de produção do valor, torna a educação em sua forma pública uma contradição direta ao processo de reprodução do capital. Isso fica ainda mais evidente com o desmonte da educação pública no contexto neoliberal. Em abril de 2019, o governo federal brasileiro, ao adotar a política neoliberal, realizou corte de 29,582 bilhões do orçamento federal de 2019 para educação. A dedução orçamentária acarretou uma diminuição de 30% nos recursos das Universidades e Institutos Federais públicos. Os interesses do setor privado da educação, representado por Elizabeth Guedes, presidenta da Associação Nacional de Universidades Privadas – Anup<sup>5</sup>, e irmã do então ministro da economia Paulo Guedes, se beneficiou com 1 (um) bilhão de reais de fundos de pensão para investimentos no setor de educação privada e de educação a distância<sup>6</sup>.

Outro caráter constitutivo de uma contradição ao processo de reprodução do capital é o financiamento estatal da educação quando este se dá aliado a um projeto de desenvolvimento econômico e social do país,

---

5. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/como-a-associacao-liderada-pela-irma-de-paulo-guedes-se-beneficia-de-cortes-no-ensino/>>; Acesso em: 15 de jun. 2021.

6. Disponível em: <<https://apublica.org/2018/12/planos-para-a-educacao-devem-enfraquecer-professores-e-beneficiar-negocios-de-guedes/>> Acesso em: 15 de jun. 2021.

assim como foi idealizado e implementado na esteira dos governos nomeadamente antes citados. Esse fundamento da educação pública, defendido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, atenta diretamente contra a dinâmica reprodutiva do capital sob um duplo aspecto: de um lado limita a privatização da educação ao nível de demanda e dos níveis de lucratividade neste setor; de outro, o financiamento estatal da educação aliado a um projeto de desenvolvimento econômico e social no contexto neoliberal. A privatização dos serviços básicos e a financeirização da economia por meio do rentismo e da dívida pública, atinge a reprodução do capital por meio do deslocamento de recurso do orçamento público para a esfera educacional, contrariando a lógica neoliberal de se apropriar de montantes cada vez maiores do orçamento público por meio da remuneração estatal da dívida pública.

Muitas vezes a disputa pelo financiamento público da educação passa despercebida e é dado como algo natural, aparentando haver pouca importância no debate sobre educação, permitindo que todo um flanco de defesa fique desprotegido perante os ataques das elites tradicionais. Exemplo disto foi o governo Bolsonaro, que em consonância com as demandas do mercado neoliberal atacou a educação pública com sucessivos cortes. Só no ano de 2021 a educação pública sofreu corte superior a R\$ 2,7 bilhões<sup>7</sup>. Esta diminuição do financiamento estatal nas áreas que garantem o desenvolvimento econômico e social do país é fundamento essencial da política econômica neoliberal que prioriza a privatização e o rentismo.

O governo Bolsonaro (2019-2022) realizou corte no financiamento educacional e no Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT superando os períodos anteriores: no Ministério da Educação – MEC houve corte de 20%, no MCT, o corte no financiamento alcançou a marca de 44%. “Na Educação, só o valor bloqueado de 2022 ultrapassa R\$ 40 bilhões,

---

7. Disponível: <<https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/>> Acesso em: 26 de abr. 2021.

quase o dobro dos R\$ 24 bilhões cancelados nos últimos três anos. Nos quatro anos de Bolsonaro, o orçamento total do MEC foi de cerca de R\$ 566 bilhões e cerca de R\$ 113 bilhões foram cortados (...)”<sup>8</sup>.

O avanço da lógica neoliberal sobre o financiamento da educação pública ocorre muitas vezes sem que seja observado por parte das correntes teóricas que debatem sobre a escola pública brasileira. Ao desconsiderarem o fundamento do financiamento estatal da educação pública, as teorias educacionais concorrem para a idealização do debate educacional. Governos progressistas ou mesmo de esquerda acabam por ceder às demandas neoliberais.

O financiamento estatal alcançou seu maior nível de investimento na educação pública durante os governos Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Sob a concepção neodesenvolvimentista, aliadas com a concepção de educação pública elaborada pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932 e reeditada no Manifesto dos Educadores de 1959, a promoção de uma educação pública financiada pelo estado está relacionada com o fortalecimento da democracia e desenvolvimento econômico e social do Brasil, por meio da superação dos efeitos históricos do colonialismo e do escravismo. “O orçamento do Ministério da Educação – (MEC) triplicou, passando de R\$ 49,3 bilhões, em 2002, para R\$ 151,7 bilhões, em 2015. No governo Dilma, os investimentos na área superaram em R\$ 54 bilhões o piso constitucional.”<sup>9</sup>

O Programa Universidade Para Todos – ProUni, em 2005, assegurou 1,9 milhão de bolsas de estudo até 2016. Ao longo dos governos Lula e Dilma foram criadas 18 novas Universidades Federais, com 178 novos campi, grande parte deles em cidades do interior do país, beneficiando milhões de alunos da classe trabalhadora. O número de matrículas

---

8. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/12/09/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.htm>> Acesso em: 10 de dez. 2022.

9. Disponível em: <<https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-acoes-na-area/>> Acesso em: 22 de nov. 2021.

culas no ensino superior passou de 3,52 milhões, em 2002, para mais de 8 milhões de matrículas em 2015. Pela primeira vez na história do Brasil o financiamento estatal patrocinou a popularização da universidade pública no país, “Mais negros (apoiados pela Lei de Cotas, aprovada em 2012) e mais pessoas de baixa renda puderam cursar o ensino superior. Resultado: em 2019, pela primeira vez na história, pretos e pardos se tornaram a maioria dos estudantes nas universidades federais.”<sup>10</sup> Nas escolas de educação básica foi implantado o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que garante a gestão de recursos financeiros diretamente pela comunidade escolar. Entre 2002 e 2015 foram transferidos cerca de R\$ 14 bilhões diretamente para as escolas públicas. Tudo isso garantiu que a educação pública ocupasse lugar central no processo de distribuição de renda e na promoção social de milhões de filhos da classe trabalhadora em seus mais diversos grupo étnicos e sociais no Brasil - uma contradição direta à lógica privatista do capitalismo neoliberal e ao projeto de país defendidos pelas elites tradicionais interessadas em manter as consequências sociais da escravidão e da superexploração da classe trabalhadora brasileira.

## Conclusão

Os fundamentos aqui apresentados como contradição que colide diretamente com o processo de acumulação capitalista por meio da educação pública são basilares do modelo de educação pública defendido por governos progressistas e de esquerda que subsidiam diversas outras contradições. Nenhum modelo seria possível sem o direcionamento de recursos que propiciasse a escola pública ocupar lugar estratégico na superação das consequências históricas do escravismo e da colonização. Tais contradições passam despercebidas diante dos debates teóricos acerca da educação e da escola pública no Brasil.

---

10. Idem.

Para a ciência marxista a teoria não se reduz ao estabelecimento de ideias concebidas fora da realidade objetiva, mas parte justamente desta última para compreender as mediações estabelecidas entre o real, a sociedade e a história, para só então retornar à realidade como concreto pensado – com os elementos que a constituem em sua totalidade. Neste sentido, para a ciência marxista a teoria é a reprodução do real no plano ideal. A realidade é sempre o ponto de partida e de chegada da atividade teórica.

Justamente por lhes faltar o reconhecimento da realidade prática da educação pública brasileira, muitas correntes teóricas formulam uma crítica idealista, impossibilitando a compreensão das contradições pertinentes ao seu movimento real concreto. Consideramos, assim, que a manutenção e expansão da educação e da escola pública aliadas ao financiamento estatal, e de caráter reparatório da herança escravocrata e da superexploração da classe trabalhadora brasileira, confluíram e ainda confluem historicamente para a expansão do acesso ao ensino superior por parte da classe trabalhadora. Esse fato criou uma nova geração de trabalhadores qualificados nos mais diversos ramos profissionais e das ciências. Uma vez alcançada a qualidade profissional necessária, essa nova geração de trabalhadores pressiona a sociedade pela segunda conquista, a da ascensão social através do emprego qualificado.

O percurso social alcançado através de políticas públicas de educação aliadas a políticas econômicas neodesenvolvimentistas, ou seja, desenvolvimento econômico no contexto neoliberal, somente é possível se aliado a um projeto de desenvolvimento que priorize o caráter civilizatório e humano em detrimento do lucro. Esta qualidade só é observada de forma massificada nos países agrupados à lógica de desenvolvimento econômico do sul global, tendo como principal expoente os BRICS.

Nos velhos centros de acumulação capitalista observamos a dilapidação do orçamento público para manter o rentismo da dívida pública, a expansão de gastos militares, a diminuição de gastos com serviços básicos, o aumento da desigualdade social e elevação da pobreza. Em 2021, a situação de pobreza ou exclusão social atingiu cerca de 21,7% da população na União Europeia (EU)<sup>11</sup>.

Para Piketty (2014), o século XXI retornou aos níveis de concentração de riqueza anteriores à primeira guerra mundial. Isso significa que o capitalismo neoliberal está levando as políticas públicas dos países ditos desenvolvidos ao retrocesso de uma época desregulatória, sem direitos sociais nem trabalhistas.

Eis o período histórico o qual se faz necessário o reconhecimento das contradições do capital por todas as correntes teóricas críticas. É necessário o reconhecimento das contradições para possibilitar escolhas políticas conscientes a todos que almejam a superação da sociedade do capital. O não reconhecimento dessas contradições permite a apropriação de seus elementos pela ideologia dominante, que assim se impõe na prática e enfraquece a resistência.

Marx (2008) desvelou que os homens fazem a sua própria história sob condições determinantes – históricas – com as quais se defrontam. A fim de nos mantermos na busca pela sociedade justa, igualitária, de acesso comum aos meios de produção e às riquezas materiais e culturais produzidas historicamente pela humanidade é necessário a revisão das categorias e conceitos produzidos que nos possibilite a aproximação da realidade em seus elementos constitutivos e suas contradições, elementos fundantes para uma práxis humana com vistas à superação da sociabilidade do capital. Este é o chamado histórico que se impõe sobre todos que ocupam o lugar de pensar a sociedade e contribuir com a construção do comunismo, uma outra sociabilidade.

---

11. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2022-09/pobreza-ou-exclusao-atingiam-217-da-populacao-da-ue-em-2021>> Acesso em: 17 de out. 2022.

## Referências

CHAGAS, Eduardo F.; NICOLAU, Marcos Fábio A.; OLIVEIRA, Renato A. (orgs.). *Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ed. Trad. e Introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã*. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Trad. Mônica B. de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

## O trabalho docente na sociedade contemporânea: o lócus da reificação no capitalismo

Telmano Rodrigues Sampaio<sup>1</sup>

Clarice Zientarski<sup>2</sup>

### Introdução

O estudo discute a relação que se estabelece entre o trabalho ontológico e o trabalho do professor na atualidade em meio às contradições da sociedade capitalista moderna e as novas configurações de exploração do trabalho docente. Nesse sentido, aborda a questão do trabalho como categoria fundante, pois acreditamos ser central para que se possa discutir os processos históricos da humanidade. O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo por meio do qual o homem produz a sua existência no tempo, ou seja, a partir do trabalho o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano (Saviani, 2000).

Foi a partir do trabalho que o homem desenvolveu as forças produtivas e, com esse ato, a produção de mercadorias. Sobre isso, dizemos que “a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as carac-

---

1. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

2. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

terísticas sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho” (Marx, 2012, p. 94). O homem é o único ser que conscientemente idealiza sua ação tendo por objetivo a transformação da natureza e, conseqüentemente, sua sobrevivência.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2012, p. 35).

O ser social, por meio do trabalho, criou possibilidades para a humanidade. Assim, “a história da realização dos seres sociais, ao longo do seu processo de desenvolvimento histórico-social, sabemos, objetivava-se por meio da produção e reprodução da existência humana. Por isso, os indivíduos iniciam um ato laborativo básico, desenvolvido pelo processo de trabalho” (Antunes, 2005, p. 67).

o trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (Engels apud Antunes, 2013, p. 13).

Com essas questões iniciais, passamos a entender por que o trabalho na sociedade burguesa perdeu a sua essência e foi subjugado ao poder do capital, criando, assim, um fetichismo, “que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. Esse fetichismo do mundo

das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias” (Marx, 2012, p. 94). Além disso, compreendemos que a força de trabalho na sociedade capitalista sempre foi valorizada a favor do capital em detrimento da desvalorização do trabalhador.

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (Saviani, 2007, p. 155).

## Procedimentos metodológicos

A investigação da pesquisa se deu a partir de uma abordagem bibliográfica, sendo a opção metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético, método desenvolvido por Marx (2012) a partir do conhecimento, da apropriação e da superação das filosofias burguesas. Essa teoria postula a possibilidade de os homens serem senhores do seu destino. Entendemos que esse método, o qual tem como essência a categoria da totalidade e como premissa a investigação e a exposição, permite a compreensão dos processos históricos da humanidade, fundamentados nas relações produtivas da sociedade capitalista, cujo trabalho tem centralidade nesse processo.

A dialética materialista e suas categorias têm a função de método do conhecimento científico. Têm a missão de orientar o raciocínio humano no sentido da busca de novos resultados, da criação de teorias que revelem os mistérios da natureza e da sociedade. Mas para isso é indispensável que as categorias da dialética sempre se encontrem ao nível do conhecimento moderno (Kopnin, 1972, p. 187).

Nessa perspectiva, o método dialético permite essa análise mais acurada das diferentes categorias aqui abordadas. Para Marx (2012, p. 28), “é mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas [...]”. Entendemos que discutir o trabalho, como gênese do desenvolvimento humano, é tido como questão central no processo histórico da humanidade. Para conceber essa discussão, levamos em conta o ser social, sendo esse o único capaz de agir conscientemente sobre a natureza por meio do trabalho. Segundo Saviani (2007, p. 154), no “processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”.

Segundo Triviños (2013, p. 51), “[...] o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e, como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Segundo Netto (2011, p. 22), “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método [...]”. Para Kosik (1976, p. 37),

[...] o método da investigação compreende três graus: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia.

Sendo o trabalho a categoria fundante do ser social, ao implementar o presente estudo, temos de retomar os processos históricos e voltar no

tempo até as comunidades primitivas, embora de forma sucinta, pois, dentro desse grupo, ou seja, no estágio selvagem, “encontramos já alguns indícios de residência fixa em aldeias e certa habilidade na produção dos meios de subsistência” (Engels, 2012, p. 31). Tem-se aí um dos princípios do desenvolvimento coletivo dos meios de sobrevivência. Assim, é importante destacar que, nesse período, não havia divisões de classes, a todos era dado segundo o trabalho em comunidade. Para Saviani (2007, p. 155), “estão aí também os fundamentos históricos ontológicos da relação trabalho-educação, tendo como consequência o próprio homem”.

Com o desenvolvimento da produção e a criação de excedentes, ocorreram as relações de dominação e apropriação privada da terra e da força de trabalho, eis aí, nesse momento, a divisão de classes em proprietários e não proprietários, bem como o início da exploração do homem pelo homem. Na antiguidade, quando predominava o trabalho escravo, a divisão do trabalho irá provocar a divisão da educação, sendo uma educação para os homens livres e outra para os escravos. Na Idade Média, a organização em feudos inovou quanto ao processo de produção, mas o aumento de excedentes também irá provocar o declínio dessa sociedade. Na sociedade capitalista, percebe-se a intrínseca relação entre trabalho e educação de forma contraditória, como é peculiar nesse estágio.

Com a criação do comércio e as grandes navegações, a burguesia irá articular o desenvolvimento da Revolução Industrial (1776). A partir desse processo, surge o modo de produção capitalista e, com isso, também o proletariado para se contrapor às ideias da classe burguesa. Já com a Revolução Francesa (1789), a burguesia irá provocar profundas mudanças na sociedade. Ainda segundo Saviani (2007, p. 157), “o desenvolvimento da sociedade em classes, ou seja, especificamente em suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho”. Com relação ao trabalho docente na conjuntura atual, torna-se necessário debruçar-se sobre o complexo da educação como esfera de reprodução da ordem do capital, pois as orientações dos or-

ganismos internacionais, tendo como representantes o Banco Mundial e a OCDE, direcionaram o trabalho docente na busca por resultados.

## O trabalho docente e as suas múltiplas tarefas: a alargamento da exploração de classe

Assim, queremos destacar que o trabalho docente acaba oscilando entre o ser e dever ser, ou seja, o professor deveria ensinar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, contribuir para o entendimento da passagem do senso comum à consciência filosófica. Entretanto, ele assume outras funções e, como centralidade, deve preparar os estudantes para as avaliações em larga escala, isolando-se dos colegas de trabalho, sob uma forte pressão, vivendo a busca incessante pelos resultados positivos nas avaliações. Isso porque “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote, como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (Mészáros, 2006, p. 44).

Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental. A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor (Evangelista; Triches, 2015, p. 193).

O debate que envolve o trabalho docente insere-se no processo de privatização, mercantilização da educação pública e da intensificação do trabalho docente, resultando em vergonhosas remunerações e condições de trabalho precarizadas impostas aos professores. O discurso dos organismos multilaterais é o de que cabe à sociedade capitalista

reger a educação que formará os jovens do futuro, pois uma educação conteudista não mais é aceita, o importante é formar, inclusive os professores, com o objetivo de atender às novas propostas de investimento do capital a níveis local e global.

É importante perceber, com este estudo, que o trabalho vem perdendo o seu cerne, ou seja, ao longo dos tempos transformou-se em categoria de alienação e estranhamento, ao invés de ser a realização humana. Ainda por meio da pesquisa, entendemos que, com o avanço das forças produtivas e a ampliação desse modelo de sociedade excludente, o trabalho, como atividade humana, vem contribuindo para manter o modo de produção capitalista, deixando, assim, sua essência, ou seja, a de assegurar as necessidades da genericidade humana. Na sociedade capitalista, portanto, intensifica-se a alienação que:

Consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens: a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo ao qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perda, um fator de sofrimento, e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros os quais, por sua vez, são alienados da vida humana (Saviani, 2008, p. 226).

O contato com a teoria marxiana constituiu as bases para a construção deste estudo e possibilitou o entendimento do trabalho como intercâmbio orgânico do homem com a natureza, compreendendo-o como a categoria fundante do mundo dos homens. A partir dessa compreensão, identificamos, na conjuntura dominada pelo modo de produção capitalista e no emaranhado de relações sociais que se colocam sob o domínio do capital, que o trabalho vem perdendo sua essência. Quando se trata do trabalho docente, o professor, em meio às múltiplas contradições, submete-se a uma série de direcionamentos advindos das políticas edu-

cacionais com os quais aprende a conviver, a saber: controle por meio de avaliações, condições de trabalho, piso salarial negado, assédio moral, violência nas escolas e adoecimento. Todas essas questões tornam o trabalho nessa sociedade alienado e estranhado, em que o ser social já não se satisfaz. Para Marx (2004, p. 83),

o trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si[quando] fora do trabalho e fora de si[quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como uma peste.

A passagem acima de Marx (2004) nos faz refletir sobre o trabalho do professor, pois, ao analisar a realidade educacional brasileira, no contexto do trabalho docente, notamos que se intensificou a precarização com a cobrança por resultados nas avaliações internas e externas, com classes superlotadas, adoecimento e perda do sentido do próprio trabalho e da educação. O trabalho docente, na contemporaneidade, é reificado e está envolto em contradições que fazem parte das estratégias do capital para a desmobilização das lutas de classe, lutas essas que esses profissionais travam contra os órgãos oficiais e o empresariamento da educação (Freitas, 2018).

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalharem mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudan-

tes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada (Freitas, 2018, p. 109).

Há a necessidade da busca por conhecimento para o aprimoramento do saber científico, mas destacamos que essa busca deve se pautar na promoção e no desenvolvimento coletivo e não apenas em prol de uma minoria. O objetivo principal dessa busca deve ser a solução das problemáticas que envolvem as sociedades. Esses conhecimentos alcançados devem provocar nos indivíduos dessa sociedade o crescimento intelectual, para que pensem de forma crítica. O docente, apesar de tantos ataques, tem papel central no processo de conscientização dos estudantes.

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (Freitas, 2018, p. 109).

Nessa perspectiva, enfatizamos que o professor é considerado um “eterno aprendiz”, mesmo sofrendo com jornadas desgastantes, salas abarrotadas de alunos, falta de material, estruturas precárias, fora outras consequências, como adoecimento, perseguição, violência, as quais refletem nas atividades docentes, trazendo um comprometimento à qualidade da instrução oferecida por eles. Daí a necessidade de refletirmos sobre a precarização do trabalho docente em meio ao processo de privatização da educação que se espraia para a centralidade das avaliações em larga escala e a mensuração dos resultados.

O slogan “a profissão que pode mudar um país”, como afirmamos, é ludibrioso e integra um discurso emblemático e ideo-

lógico. Os bordões elencados expressam o tratamento dado ao professor das instituições públicas, cujas incumbências, tais como produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de superresponsabilização dos professores pelos problemas brasileiros. Despolitiza-se sua inserção social e se obscurece tanto a origem dos problemas econômicos quanto suas possíveis soluções, ambas implicadas organicamente na relação capital-trabalho (Evangelista; Triches, 2015, p. 193).

Nesse contexto, afirmamos a necessidade de se pensar em novas possibilidades para a profissão docente em meio ao processo de privatização da educação pública, pois o trabalho do professor é extremamente importante para a formação dos filhos da classe trabalhadora, no entanto, frente ao modelo vigente, cuja centralidade está pautada nos resultados a qualquer custo, torna-se estranhado e alienado.

Após essas afirmações percebemos a luta que os professores enfrentam em meio a educação escolar, pois com o avanço das parcerias público-privadas o trabalho docente intensificou-se mais ainda principalmente por conta da centralidade das avaliações em larga escala. Essa lógica tem por objetivo movimentar as atividades do professor em torno do melhor ranquiamento da escola onde o estudante é treinado para responder aos testes. Nessa lógica o professor deve conduzir da melhor maneira possível os trabalhos na instituição visando uma performance de *accountability* que possa justificar os investimentos aplicados.

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos

pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (Marx, 2004, p. 80-81).

A crítica, portanto, desse processo, segundo Marx, é a rejeição das mediações do trabalho no processo implementado pelo capitalismo com a finalidade de obtenção do valor ou mesmo resultados. Vale ressaltar que a atividade produtiva proporciona o desenvolvimento econômico, mas, em meio ao sistema político-econômico burguês, ela busca expropriar até as últimas forças do trabalhador. O trabalho, nesse meio, perde todas as suas propriedades ontológicas, deixa de ser atividade produtiva, intercâmbio do homem com a natureza, para ser motivo de espoliação de outrem.

Desse modo, temos clareza que o trabalhador, na sociedade capitalista, já não se reconhece enquanto um ser singular, em certos momentos, perde o seu poder de pensar, de agir conscientemente, seus sentidos já não respondem aos apelos de suas necessidades, há um embrutecimento total, o ser fica petrificado, parado nas ruínas do tempo, enquanto o burguês caminha a passos longos para uma vida plena. Aquela mediação primitiva entre o homem e a natureza, em um sentido ontológico, se perdeu nas poucas lembranças que o homem ainda tem. Seu esforço maior é para manter-se vivo e, com muita sorte, em liberdade, assim como o interesse do burguês é o de que o trabalhador se mantenha em condições de produzir, ignorando todo o restante da sua existência.

Coloquemo-nos agora totalmente do ponto de vista do economista nacional e comparemos, segundo ele, as reivindicações teóricas e práticas do trabalhador. Ele nos diz que, originária e conceitualmente, o produto total do trabalho pertence ao trabalhador. Mas ele nos diz, ao mesmo tempo, que, na realidade efetiva, ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ela existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe dos escravos que é a dos trabalhadores. Diz-nos o economista nacional

que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do que o trabalho acumulado. Mas ele nos diz, simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem que vender-se a si próprio e a sua humanidade (Marx, 2004, p. 28).

É importante destacar, nesse ínterim, que se a atividade do homem não pode lhe trazer satisfação plena, ela promove um efeito contrário, e é por esse caminho, ou seja, pelo princípio da contradição, que Marx direciona suas pesquisas para apreender os desdobramentos do estranhamento no trabalho, submisso ao modo de produção capitalista. Segundo Marx (2004, p. 31), “a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais”. E, “por isso, uma parte da classe trabalhadora cai, assim, necessariamente, na classe dos miseráveis ou mortos de fome, tal como uma parte dos capitalistas médios decai na classe trabalhadora” (Marx, 2004, p. 27).

## Considerações finais

Reafirmamos que, em nosso entendimento e por meio da análise elaborada até o momento, o estudo buscou apresentar aspectos que auxiliem na compreensão da centralidade do trabalho na sociedade capitalista moderna. Ademais, destacou como se dá a exploração do homem pelo homem revelada por Marx em suas obras, bem como sinalizar quais os reflexos junto ao trabalho docente. Concluímos que o professor, em meio aos projetos contraditórios vivenciados na escola, tenta avançar para além dessas orientações e dar novos direcionamentos a partir de uma concepção de mundo que busque superar essa realidade advinda das orientações verticais das políticas educacionais, com os quais aprende a conviver, como: (de) formação, controle por meio de avaliações, condições de trabalho precarizadas, piso salarial negado, perseguição, adoecimento no trabalho, violência, responsabilização e controle. Tra-

ta-se, nesse sentido, de buscar romper com o que está posto e contribuir com o processo de formação e luta da classe trabalhadora.

Ressaltamos, por outro lado, que, superado esse estágio de coisas, defendemos para a humanidade um novo estágio que é o da emancipação humana, cujo trabalho tem sua centralidade e o processo de exploração do homem pelo homem é superado. Convém enfatizar que essa discussão nos faz pensar mais ainda sobre a nossa realidade, pois notamos que muito do que foi exposto é questão debatida na atualidade, principalmente sobre a precarização do trabalho docente. Entendemos que, apesar das discussões em torno da questão do trabalho, mantemos a centralidade na ideia dentro daquilo que Marx direciona como trabalho, ou seja, intercâmbio do homem com a natureza.

É importante esclarecer que buscamos também produzir conhecimento teórico que possibilite o entendimento da classe trabalhadora sobre sua realidade social no contexto da luta de classes e, com isso, mostrarmos que, em sua essência, o homem tem no trabalho a sua categoria fundante. Além disso consideramos fundamental a compreensão da categoria trabalho para analisarmos o trabalho docente, objeto desse estudo. É sempre bom não perdermos de vista que, no contexto atual de tanta barbárie, precisamos resistir ao processo mistificador do capital que busca nos envolver com o seu poder fantasmagórico.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 65, p.178-200, out. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOPNIN, Pavel Vassilievitch. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1972.

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

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Scheneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Trad. Reinaldo Sant'Anna. 30ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. [S. l.]: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

## “Novo” Ensino Médio: o empreendedorismo atendendo ao novo mundo do trabalho precarizado

Samara Taveira de Oliveira<sup>1</sup>

José Eudes Baima Bezerra<sup>2</sup>

Karen Ann Câmara Bezerra Sá<sup>3</sup>

### I. Introdução

O processo educacional, centrado nas políticas públicas para a educação e materializadas no campo da escola, sofreu constantes alterações para atender aos anseios do capital, ou seja, do mercado. Essas se estruturam de maneira a atrelar o conhecimento da escola ao mercado de trabalho, portanto, numa perspectiva dualista. Assim, na educação brasileira, todas as reformas educacionais organizaram o currículo no ensino propedêutico e profissionalizante. O dispositivo atual, Lei nº 13.415/2017, surge também nesse âmbito.

A Lei nº 13.415/2017, propõe alterações na legislação concernente ao nível médio da educação básica e tem no ano de 2022 o seu marco de implantação em toda rede nacional de ensino. O “novo” ensino mé-

---

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Crato, CE, Brasil.

2. Universidade Estadual do Ceará / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

3. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil.

dio, propõe-se à normatização da educação nacional e, apresenta-se à sociedade como um retrocesso na educação de nível médio, sobretudo, na educação pública cujo prejuízo se dará em escala desastrosa, se contrapondo então à pretensão de uma escola pública crítica e emancipada idealizada por Gramsc (1891-1937), ao pensar em uma educação para o trabalho “unitária e *omnilateral*”.

Esse estudo justifica-se pela necessidade de melhor compreensão acerca de como a reforma do ensino médio, junto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução CNE/CP nº 4/2018, afetarão a educação pública com o propósito de atender demandas da crise estrutural do trabalho e aos anseios da classe empresarial, organizando através da BNCC o tema/conteúdo Empreendedorismo como meio de apresentar aos jovens uma possibilidade de qualificação para o acesso ao trabalho, em tempos de crise. Essa proposição, por sua vez, é uma política de governo que se exime de sua responsabilidade de criação de políticas sociais de geração de emprego e renda à juventude.

Considerando nossas constatações iniciais, nos perguntamos de que modo os conhecimentos propostos pela Lei nº 13.415, de 2017 e BNCC, de 2018, aproxima a educação pública ao novo mundo do trabalho precarizado? Quais proposições apresentadas pelo atual dispositivo podem ser percebidas como reflexo da reforma trabalhista? De que modo a temática empreendedorismo inserida nos currículos do ensino médio, corrobora com uma educação que se volta a atender interesses do mercado de trabalho que atualmente se caracteriza na sua face mais precarizada?

Esse texto se propõe a desvendar nuances e propostas não apresentadas no discurso de planejamento. Nesse sentido, temos como objetivo apresentar que a reforma proposta pelo “novo” ensino médio, reforçada no discurso da meritocracia e do empreendedorismo, atende aos interesses da reforma trabalhista, materializando o conhecimento do currículo sob o modelo de aprendizagem flexível, tácito e imediatista

característicos do novo mundo do trabalho, sob o modelo precarizado.

Esse estudo é de natureza descritiva, bibliográfica e documental. Acreditando que não existe método alheio a uma concepção de realidade, selecionamos, como método de pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético. Desse modo, a partir da categoria totalidade o nosso objeto de estudo, Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, será analisado de modo a superar o discurso de sua aprovação e de sua sanção, baseada numa perspectiva da classe dominante.

## 2. Construção do modelo educacional atrelado às transformações mercadológicas

Conforme Gentili (2002), na segunda metade do século XIX, no pleno desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, as escolas eram consideradas uma promessa de entidade integradora da sociedade e economia. Dessa forma, os grupos dominantes e as massas lutavam pela democratização da escola como um poderoso dispositivo institucional de integração social, em sentido amplo. Na chamada “Era de Ouro” do capitalismo, onde “[...] a Teoria do Capital Humano teve origem e base de sustentação em meio ao crescimento econômico desse sistema e pelo fortalecimento dos Estados de bem-estar social e pela confiança do pleno emprego”, as escolas tinham papel fundamental. (Gentili, 2002, p. 47). Desse modo, pensar numa escola fortalecida de conhecimento geral e técnico era decorrência de uma época de desenvolvimento econômico pleno e certezas de futuro dos jovens egressos da escola. No entanto, “a crise da Era de Ouro” do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade”, acentuando, então, a desarticulação da promessa integradora da escola. (Gentili, 2002, p. 47).

A construção da educação brasileira teve por base o desenvolvimento econômico do país, por isso, o seu modelo dualista para distintas classes, bem como atrelado à diversificados setores da economia como agrária, industrial, comercial, etc. O modelo educacional brasileiro no contexto da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve direcionamento no processo de industrialização do país. Essa reforma, estruturou o modelo educacional em Primário e Secundário Graus, além de promover a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Essa proposta foi extremamente utilitarista, colocando o jovem da classe trabalhadora diretamente no mercado de trabalho. Neste contexto da profissionalização foi um fracasso. Um dos motivos deve-se à falta de investimentos. Conforme Oliveira (2020, p. 62) “[...] Apesar dos esforços do governo em estruturar uma educação dual promissora compatível com a economia do país, mais uma vez um planejamento educacional não atinge aos objetivos propostos, principalmente pela falta de investimentos necessários”. Como consequência, foram necessárias alterações na própria Lei.

Conforme mudanças no contexto econômico na década de 1990, tornou-se necessário uma nova reforma educacional que se adequasse à reestruturação do sistema produtivo da década de 1990. Para Oliveira (2020, p.74),

O sistema econômico vigente naquele período alterou a lógica do sistema capitalista, que até então tratava da educação para o trabalho como meio de qualificação, baseado no modelo taylorista/fordista. Dessa forma, adotando agora o modelo toyotista de acumulação flexível, foi preciso direcionar a educação ao modelo de competências e empregabilidades. A questão central dessa mudança está relacionada a capacitar os trabalhadores para mudanças no mercado “preparando-os” para lidar com essas constantes alterações. [...].

Mediante essa nova perspectiva, fica sob responsabilidade dos Estados na construção das suas políticas, principalmente educacionais,

o planejamento de estratégias que deem sequência à formação do Capital Humano, seja em instituições governamentais ou em parcerias público-privadas.

No contexto da escola, as políticas educacionais foram atreladas às teorias vigentes conforme o sistema econômico e as suas correspondentes crises. Da defesa da meritocracia, partindo da Teoria da Empregabilidade vigente nos anos 1980 e 1990, que atrelaram a competência individual e desresponsabilização do Estado, à conquista de um trabalho, aos anos 2000 e dias atuais, na acentuada crise do trabalho. Aqui a escola atua sob o modelo de Aprendizagem Flexível, materializada no conhecimento fragmentado, imediatista e tácito. Nesse modelo, a meritocracia também está presente, no entanto, em um formato ainda mais incisivo, considerando-se a escassez de postos de trabalho e a precarização dos ainda existentes. Sob esse novo modelo, a meritocracia está em saber ser “empreendedor”, portanto, o mérito é para aquele que sabe criar as suas próprias estratégias de emprego, ser o patrão de si, ser o empregado. É sob esse viés, num discurso atual acerca do Empreendedorismo, que está a principal relação da reforma do ensino médio aliada à reforma trabalhista.

### 3. O empreendedorismo como conteúdo de ensino: a educação na perspectiva do trabalho precarizado

Conforme Baima e Bezerra (2019), é preciso analisar a educação pública enquanto um direito universal, sob o viés jurídico, uma instituição criada e mantida pela elite e que serve aos seus anseios. Para Baima e Bezerra (2019 *apud* Pachukanis, 2017, p. 551) sobre a forma jurídica, concluíram que,

[...] forma jurídica atinge a sua forma plena na sociedade de classes, por ser justamente esta que pressupõe o valor dos produtos de trabalho na efetivação das relações sociais. Logo, o direito tem

a sua gênese no âmbito privado, sendo reiterado por certos instrumentos que o complementam dentro da sua esfera de atuação, assumindo a forma contratual na relação de troca e reforçado pelo meio jurisprudencial na incidência sobre o real.

Portanto, partindo do âmbito privado, os interesses reafirmados e defendidos são daqueles que fazem as instituições jurídicas. Por isso, no campo da educação, as políticas se desenham nessa perspectiva de classes distintas.

Cabe ressaltar ainda que para Baima e Bezerra (2019) o Estado tem adotado um posicionamento de se distanciar de sua responsabilidade para com as políticas sociais do seu povo. Isso é uma decorrência das próprias alterações do mundo do trabalho desde a década de 1970, quando da implantação do modo de produção Toyotista, acompanhado da conseqüente redução dos postos de trabalho, iniciando-se gradualmente o processo de desregulamentação do trabalho, que tem como conseqüência a sua precarização, marcada pela perda de direitos já conquistados. Dentre esses, “a desconstrução dos serviços públicos” (Fiori, 1997 *apud* Baima; Bezerra, 2019, p. 554).

Desde então, a lógica que perpassou a estruturação da escola no Brasil seguiu o modelo de certa autonomia das instituições, no sentido de o Estado que deveria ser o provedor, se afasta das suas competências para com a educação. Esse processo se intensifica no governo FHC (1995-2002) e também nos governos Lula e Dilma (2003-2015), através da criação das organizações não governamentais, sendo responsáveis pela construção das políticas educacionais do país (Baima; Bezerra, 2019).

É nesse cenário que pacotes educacionais diversos, sob o formato de Políticas Públicas Educacionais são criados. Destacamos que conforme a proposição de reforma do ensino médio, o seu currículo foi estruturado pela BNCC 2018, e os Itinerários Formativos. Desse modo Martins (2008) apresenta que a proposição desse novo currículo se

sustentou a partir de instituições privadas, apoiadas pela grande mídia e partidos políticos.

Dentre essas instituições/organizações privadas estão: Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann. A fundação Lemann se destacou por coordenar o movimento pela BNCC junto a outras instituições privadas e públicas à semelhança do movimento *Common Core*<sup>4</sup> (Caetano, 2019 apud Martins; Krawczyk, 2018, p. 16). Quanto ao movimento pela reforma, o Movimento Todos pela Educação (TPE), foi um dos mais atuantes na construção das políticas para a educação buscando construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira (Leher, 2010a; Martins; Krawczyk, 2018). O TPE surge com a classe empresarial atuando na construção de políticas educacionais direcionados pelo Banco Mundial (BM), cujas propostas são encaminhadas aos países periféricos, portanto, as demandas são econômicas e não sociais, considerando uma perspectiva mundial de desenvolvimento do capital. Portanto, o TPE pensou nas políticas educacionais brasileiras sob o viés mercadológico gerando [...] “conhecimentos técnicos’ úteis para a definição de políticas educacionais”.

A partir dessas reflexões Costa e Caetano (2021) apresentam que sob o discurso de modernidade, a reforma do ensino médio e implantação da BNCC, 2018, justificam a necessidade de inserção do conteúdo Empreendedorismo enquanto conhecimento necessário à educação.

No campo das políticas educacionais do Brasil, atrela-se imediatamente às ofertas de emprego do mundo contemporâneo, ou seja, não há empregos para todos os trabalhadores e, aqueles que existem, já vêm ausentes de muitos direitos trabalhistas, portanto, precarizados. Isso sem contar as “ofertas” no campo da informalidade, romantica-

---

4. *Common Core* – Movimento da educação americano, numa perspectiva empreendedora financiado pela Fundação Bill Gattis

mente chamado de empreendedorismo, ou ainda, o empreendedorismo legalizado via pejetização<sup>5</sup>.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2022, a desocupação/desemprego é considerada entre pessoas, acima de 14 anos, que estão disponíveis para trabalhar e à procura de uma colocação no mercado. Desse modo, os sujeitos sem vínculo empregatício, mas que se encontram na categoria Micro Empreendedor Individual (MEI), não são considerados desempregados, ainda que não tenham garantias de trabalho e salariais.

Para Maia, Segundo e Rabelo (2016), o processo de desemprego, aumenta a informalidade e precarização do trabalho existente, bem como, a desregulamentação do trabalho causada pelo processo de globalização mundial e avanço das tecnologias. Como reflexo, “[...] o processo produtivo vai se tornando cada vez mais independente da habilidade do trabalhador e mais dependente da aplicação tecnológica e da ciência”. (p.34).

Nesse cenário catastrófico, de falência do próprio sistema econômico, emergem os discursos ideológicos explicativos para a crise estrutural do desemprego, e desqualificação do trabalhador. Tendo em vista que na própria lógica do sistema capitalista é necessário uma reserva de mão de obra, para manutenção dos lucros. Essa relação passa a ser a justificativa do governo e empresariado parceiro para a necessidade de formação qualificada, técnica, voltada ao trabalho. Assim, as políticas públicas à educação se voltam para atender essa exigência.

O Empreendedorismo surge no currículo escolar como meio de encaminhar os egressos do ensino médio a um “mercado de trabalho” construído por ele mesmo e, fazendo-os crer ser de responsabilidade individual acessar o mercado de trabalho. De acordo com Oliveira (2005, p.100) *apud* Pereira e Cabral (2019), “a empregabilidade e seu parceiro de caminhada – o empreendedorismo, são apresentados como a solu-

---

5. Subcontratação do trabalhador de forma individual como pessoa física - a empresa individual.

ção para o problema do desemprego estrutural, efeito social de primeira grandeza do processo de reestruturação produtiva no mundo”.

Conforme Costa e Caetano (2021), a proposta do Empreendedorismo na escola tem a intenção de estabelecer, junto às reformas, um eixo da educação e, desse modo, propor uma “geração de alternativas para o emprego”. (p. 6). Essa necessidade se faz enquanto questão central do modo de trabalho sob a perspectiva da reestruturação produtiva exigindo a formação da juventude a partir da interrelação: capital – trabalho – Estado. Nesse sentido, a formação direcionada aos jovens tem a sua centralidade no Empreendedorismo, quando deveria ser direcionada às políticas públicas de emprego e renda. Portanto, essa perspectiva de educação tem como objetivo primordial “sanar” a crise do emprego a partir de políticas públicas relacionadas ao atendimento do capital.

Partindo dessa compreensão, o Empreendedorismo abordado no campo da educação, ganha força no contexto do desemprego estrutural. Desse modo, na percepção do trabalhador desempregado, conseguir um espaço no mercado de trabalho, torna-se sua responsabilidade individual. Esse modo de pensar do trabalhador faz parte do discurso proposto pelo Empreendedorismo. Desse modo, quando fora do mercado formal de trabalho, o acesso a recurso financeiro, o se faz através de “bicos”<sup>6</sup>, ou ainda, para aqueles que passaram pela escola Empreendedora, a criação de um micro negócio, para o qual se tornam Micro Empreendedores Individuais (MEI’s).

Conforme Puello-Socarrás (2010) *apud* Costa e Caetano (2021, p. 7), “O indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente, surgindo um novo *ethos*: o sujeito empresário/empreendedor. É nesse viés que o avanço das tecnologias, inseridas no contexto do trabalho, apresentou uma nova modalidade de trabalho informal pelo uso de aplicativos de prestação de serviços como o *Uber*, *Ifood*, *Rappi*, etc., criando uma nova forma de traba-

---

6. Trabalhos informais diversos, sem vínculo empregatício e sem renda garantida.

lho conhecida como uberização<sup>7</sup> dos serviços, em alusão à plataforma *uber*. Esse termo foi popularizado pelo sociólogo Ricardo Antunes.

O Empreendedorismo como conteúdo de ensino, ilude estudantes com promessas de acesso ao mercado de trabalho, tão logo se conclua a educação básica, assim como, ilude o trabalhador desempregado, colocando-o como empresário, empregado e patrão de si.

Portanto, no Brasil da reforma trabalhista, ser empreendedor, tornou-se política social e educacional no âmbito das políticas públicas governamentais federais, estaduais e municipais. Para o sistema capitalista em meio à sua crise, a escassez e precarização do trabalho não se caracterizam como consequências do modo de produção, mas sim como culpa do próprio trabalhador que, pelo discurso meritocrático e empreendedor, não se esforçou ou se qualificou suficientemente para ocupar um posto de trabalho. Desse modo, apontamos que a relação reforma trabalhista e reforma do ensino médio, vai se tornando mais evidente conforme se percebe o crescente número de desemprego no país, empurrando jovens e provedores de famílias ao “empreendedorismo” numa esperança de sobrevivência ao caos social e econômico sob o qual estamos imersos.

#### **4. Entrelaçamentos da reforma trabalhista e ensino médio: os dispositivos legais, Lei nº 13.415/2017 e BNCC representando as alterações curriculares para o mundo do trabalho precarizado**

A Lei nº13.415/2017, alterou as proposições da LDB nº 9.396/1996, reestruturou o formato e currículo do ensino médio apresentando a partir de dois eixos, uma área de conhecimentos comum a todos através da BNCC, 2018, e uma base específica a partir de cinco itinerários formativos, onde um deles se refere à educação profissionalizante.

---

7. Precarização das relações de trabalho através das plataformas digitais. Os trabalhadores são enganados sob o discurso do patrão de si mesmos, quando na verdade, não têm vínculo empregatício, não têm direitos trabalhistas.

Em análise acerca das reais proposições da reforma aprovada pelo então presidente da república Michel Temer, em 2016, Baima e Bezerra (2019, p. 555) reafirmam uma discussão que trata da oferta de diferentes áreas e possibilidade de “escolha” pelos alunos acerca daquilo que desejam estudar a partir dos itinerários formativos. Para os autores, “A mudança tem como objetivo o rebaixamento do nível de formação e, no contexto da contrarreforma trabalhista, agilizar a oferta de mão de obra de baixo custo e formação rápida para um mercado de trabalho degradado e precarizado”.

Segundo Garcia e Czernisz (2017), a proposição da BNCC torna-se um instrumento de trabalho do professor, além de limitar o conhecimento a ser ofertado à classe trabalhadora. Embora em um dos seus pilares relate uma base para a formação humana e para o trabalho, percebe-se um direcionamento forte para o labor, priorizando apenas a formação para o mercado a partir do foco nas competências e habilidades.

Para atender essa agenda neoliberal, a organização do ensino a partir da BNCC e dos itinerários formativos, propõe o curso de nível médio dividido em áreas distintas e o ensino profissionalizante, o que tornará possível a formação aligeirada do jovem da classe trabalhadora, podendo ser concluída com diploma de meio ensino médio. Essa possibilidade reforçará uma formação ruim, praticamente vazia de conteúdos e significados. Quanto à qualificação para o trabalho, o aluno poderá receber o diploma de formação intermediária, tendo em vista que o curso poderá ser modular, e habilitá-lo profissionalmente a partir da certificação em quaisquer módulos estudados.

A reforma trabalhista, que tem por base o modo de trabalho toyotista, que por sua vez, demanda uma produção de modelo flexível, requer ajustes constantes na sua força de trabalho semi qualificada, pois tem na essência da sua produção, o uso de tecnologias de ponta. Com a redução de direitos trabalhistas em busca de lucros cada vez maiores, a disponibilidade de uma massa de desempregados, principalmente os

jovens, é uma das facetas mais cruéis dessa reforma, tendo na reforma do ensino médio, sua parceira fiel.

Para atender aos anseios do mercado, o principal passo na desconstrução da educação de nível médio veio com a nova estrutura curricular, formada pela atual BNCC, sob o aspecto da racionalidade utilitarista imposta pela lógica das competências e avaliações de âmbito internacional, como o PISA<sup>8</sup>. Dessa forma, privilegia-se somente aquilo necessário às avaliações de âmbito nacional e internacional, ou seja, os rudimentos básicos do saber ler e escrever e o aprendizado de cálculos necessários à atuação profissional, isso justifica a obrigatoriedade aos alunos de nível médio, as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Nessa mesma perspectiva Ostermann e Rezende (2021) aponta que educação pública praticada a partir do pacote de políticas que se aliam e complementa à reforma do ensino médio, apresentam caráter utilitarista e minimalista responsável por aligeirar, reduzir e sonegar a formação dos jovens ao mínimo, no intuito de atender ao projeto neoliberal, essa proposição é descrita por ele como: Empreendedorismo popular ou de plataformação do trabalho.

Para Medeiros e Passos (2019), a flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415, de 2017, não torna obrigatória a oferta de todos os itinerários formativos pelos entes federados, assim, as “escolhas” serão induzidas pelos sistemas de ensino conforme às suas disponibilidades de recursos materiais e humanos. Essa flexibilização do currículo e métodos de ensino têm a clara intensão de ampliar as desigualdades educacionais já existentes entre os jovens do país. Sobre a ampliação de carga horária no itinerário profissionalizante, com a impossibilidade de ampliação das escolas e construção de laboratórios, essa proposição

---

8. *Programme for International Student Assessment*- um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica. INEP (2022).

ta será uma benesse às empresas privadas conveniadas às Secretarias de Educação, pois terão ao seu dispor mão de obra jovem e gratuita.

Coadunando com Costa e Medeiros (2019), Costa e Passos (2019) afirmam que a reforma do ensino médio tem características empresariais, pois o seu processo formativo instrumentaliza apenas para o mercado, inclusive dentro do próprio mercado através dos seus parceiros. Instrumentalizar os jovens com foco em duas áreas de formação em detrimento de uma educação global é favorecer o setor privado de ensino em detrimento do público. Dessa forma, “Assim como a reforma trabalhista visa a flexibilidade, também a reforma do ensino médio segue essa lógica [...]” (Medeiros; Passos, 2019, p. 267).

Mediante esse fato, percebe-se então que o mercado vem requisitando dos jovens uma formação aligeirada, podendo ser pela formação de meio ensino médio, realizada pela redução de tempo e conhecimentos no currículo; tácita, a partir da contagem de carga horária via “experiências” em diversos campos, sem a presença de um professor, através das parcerias com instituições privadas, e que possibilite a adequação desse jovem às constantes mudanças no mercado; empreendedora, pois o ensino profissionalizante tem essa perspectiva, pois, se não há emprego, cabe ao indivíduo criar o seu próprio trabalho. Portanto, reafirmamos que a reforma do ensino médio não é apenas um projeto de governo, mas sim, um velho conhecido projeto de classe.

## 5. Considerações Finais

A estruturação do sistema nacional de ensino brasileiro na Reforma Francisco Campos, já nasce sob modelos direcionado às elites condutoras do país e ao trabalhador. Portanto, propedêutica e profissionalizante. Nesse sentido, seguem todas as reformas educacionais. O modelo profissionalizante, para o trabalhador, esteve atrelado ao desenvolvimento econômico do país. Por isso, a proposição de formação

de mão-de-obra em diversificadas áreas profissionais. No entanto, na década de 1990, há uma ressignificação nesse modelo. O cerne da formação não se direciona apenas a uma formação profissional, mas sim para desenvolvimento de habilidades e competências propostas nos currículos como reflexo do modelo neoliberal no sistema econômico brasileiro, condicionando o trabalho ao processo de reestruturação produtiva, portanto, atuando diretamente no processo de desemprego, trabalho precarizado e formação para o mundo do trabalho na estrutura curricular de ensino.

Nesses moldes, pensando na escola para o trabalho e para o desemprego, o conteúdo Empreendedorismo é inserido na perspectiva de formar o trabalhador autônomo e flexível, ou seja, bem adaptados às diversas alterações no mundo do trabalho para um trabalhador com perdas intensas de direitos trabalhistas. Considerando a o dispositivo Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, 2018, esse encaminhamento torna ainda mais precarizado o ensino e a formação para o trabalho, já que os conteúdos científicos e universais serão negados no currículo, além das possibilidades de complementação curricular à distância, em empresas parceiras. Para a atual Reforma, o Empreendedorismo ainda se propõe a aprendizagem de conhecimentos específicos para adentrar ao mundo do trabalho em uma faceta ainda mais precarizada e intensificada pelo discurso e auto responsabilização de se colocar no mercado. A aliança Empreendedorismo, MEI's e plataformas digitais de serviços, é uma justificativa para a desresponsabilização do governo em criar políticas públicas sociais para a geração de trabalho e renda entre os jovens e desempregados do país. Desse modo, o Empreendedorismo implantado no currículo do “novo” ensino médio se encaminha a atender ao mercado de trabalho precarizado e do desemprego. O acesso aos conhecimentos nessa área, têm a finalidade de conformar os jovens à possibilidade do desemprego por sua falta de dedicação e

apreensão de conhecimentos dessa ordem ou ainda, se conformar com qualquer trabalho, mesmo precarizado.

Mediante o exposto, concluímos que o pacote de contrarreformas promovidas pelo governo Michel Temer faz parte de uma política econômica voltada apenas para atender aos interesses do mercado econômico e, para isso, apostam na ignorância da juventude, a partir da sonegação de conhecimentos, e formação técnica profissional precária. Nesse contexto a Lei nº 13.415/2017, somada a Lei nº 13.467/2017, ampliam as desigualdades educacionais, econômicas e sociais já existentes entre alunos de escola privada e pública numa versão mais intensa e cruel, se comparada à reformas anteriores. Portanto, essas reformas e a imposição do conteúdo Empreendedorismo na escola, se voltam apenas para a formação do trabalho precarizado, colaborando com o sucateamento da educação pública brasileira.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *O Privilégio da Servidão: o novo proletariado da era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAIMA, Tibério Bezerras de Brito; BEZERRA, José Eudes Baima. A relação entre o direito à educação na forma jurídica e sua contradição com a efetiva realização deste direito: o caso da contrarreforma do Ensino Médio. In: LIMA, Martônio Mont'Alverne Barreto; BELLO, Enzo; ARAÚJO, Daniel Valença. (Orgs.). *Direito e Marxismo: tempos de regresso e a contribuição marxiana para a Teoria Constitucional e Política*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019. 1238 p.

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

BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 13 ago. 2017.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desemprego*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=desemprego&searchphrase=all>. Acesso em 22 jun. 2022.

MAIA, Osterne Nonato; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. *Cad. Pes.*, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

MARTINS, André Silva. Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. *ANPED*, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, vol. 31, núm. 1, 2018, pp. 4-20. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325486249\\_Estrategias\\_e\\_incidencia\\_empresarial\\_na\\_atual\\_politica\\_educacional\\_brasileira\\_O\\_caso\\_do\\_movimento\\_'Todos\\_Pela\\_Educacao'](https://www.researchgate.net/publication/325486249_Estrategias_e_incidencia_empresarial_na_atual_politica_educacional_brasileira_O_caso_do_movimento_'Todos_Pela_Educacao'). Acesso em: 24 jun. 2022.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Reformas do ensino médio e trabalhista: possíveis implicações para educação profissional técnica de nível médio. *Trabalho Necessário*, v.17, n. 34, set-dez p. 252-27, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38054/21781>. Acesso em: 13 dez 2019.

MEDEIROS, Gabriel Vinicius Jesus Maia; COSTA, Marília Paula Carlos Costa. Educação e mundo do trabalho: uma análise dos processos formativos voltados para a classe trabalhadora no âmbito da educação profissionalizante, com enfoque no sistema S de ensino. In: LIMA, Martônio Mont'Alverne Barreto; BELLO, Enzo; ARAÚJO, Daniel Valença. (orgs). *Direito e Marxismo: tempos de regresso e a contribuição marxiana para a Teoria Constitucional e Política*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019. 1238 p.

OLIVEIRA, Samara Taveira de. *A Intensificação Das Políticas Neoliberais Na Educação Pública: A lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Limoeiro do Norte, 2022. Disponível em: < <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=38D8607A7BFA72CD55F381070AA6B118>>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes. CABRAL, José Pedro Cabrera. Informalidade e crise do emprego no Brasil. *Revista Humanidades e Inovação*. v.6, n.18, p. 93-102. 22 JUN. 2019. Disponível em:<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1753> >. Acesso em: 22 jun. 2022.

## Influências neoliberais sobre o Novo Ensino Médio: do discurso da escolha à negação do conhecimento

Antônia Rozimar Machado e Rocha<sup>1</sup>

Ivan Carlos Costa Martins<sup>2</sup>

### Introdução

O ensino médio brasileiro tem sido historicamente marcado pela dicotomia entre formação científica e profissional. Em 2017, em um contexto político de grande turbulência, aprovou-se a Lei n.º 13.415/17, que organiza o currículo do ensino médio com uma parte de sua carga horária composta de formação comum e outra por itinerários formativos.

A Lei n.º 13.415/17 enfrentou duras críticas especialmente sobre o reducionismo na preparação escolar dos jovens, os quais passariam a ter carga horária reduzida de formação geral. Os apologetas da Lei, no entanto, na contramão dos clamores sociais, advogavam seu caráter democrático e inovador, por permitir que estudantes pudessem fazer escolhas sobre o que desejariam aprender.

Este artigo pretende discutir a fragilidade da formação da juventude no chamado Novo Ensino Médio e o alinhamento dessa proposta

---

1. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

2. Universidade Federal do Ceará, Eusébio, CE, Brasil.

ao modelo neoliberal, especialmente no que se refere ao falacioso discurso da escolha.

As políticas neoliberais tomaram corpo na área social com mais intensidade desde a profunda crise do capital dos anos 1970. Naquele contexto, o neoliberalismo surgia como uma panaceia para as problemáticas econômicas e como um modelo de controle do Estado, no sentido de minar as experiências de Estado do Bem-estar Social e do Estado Socialista.

O modelo neoliberal tem como principais expoentes Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises da Escola Austríaca e Milton Friedman da Escola de Chicago. Suas premissas basilares se apoiam na redução do raio de ação do Estado e na ideia de que o mercado e a competitividade são motores eficazes e eficientes para o desenvolvimento humano. Com efeito, é preciso elidir qualquer experiência de Estado planejador, uma vez que inibe a capacidade dos indivíduos de fazerem suas próprias escolhas sociais.

Embora países de economia central tenham adotado o modelo neoliberal ainda nos anos 1970, o Brasil acentuou a implementação de suas medidas apenas nos anos 1990 com a adoção da reforma do Estado, ancorando a oferta de serviços no modelo público não estatal, na terceirização de serviços e na privatização de várias estatais consideradas inapropriadas para serem geridas pelo Estado. Na educação, as principais influências se colocam na adoção de mecanismos empresariais na gestão da escola pública como a aferição avaliativa e estandardizada dos desempenhos escolares, programas de premiações por desempenho, entre outras medidas.

Objetiva-se, neste estudo, apontar algumas das inconsistências e fragilidades formativas do Novo Ensino Médio e suas convergências com o neoliberalismo que se coloca como uma das alternativas ao capital em crise.

## Neoliberalismo, educação pública brasileira e o Novo Ensino Médio

Historicamente a escola pública de ensino médio esteve imersa no dilema entre a formação meramente técnica destinada a algum tipo de trabalho, portanto, ofertada majoritariamente na rede pública, e a formação científica, propedêutica, esteirada em conteúdos científicos, destinada em grande parte àqueles que pretendiam ocupar vagas no ensino superior.

No contexto de céleres transformações sociais e econômicas e de intenso processo de avanço tecnológico, a Educação pública atende às demandas do mercado que intenciona que esta forme a mão de obra que se ajuste às necessidades do capitalismo em seus atuais formatos produtivos de caráter flexibilizado e precarizado. Mézáros assevera que “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia* e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*” (2006, p. 275).

Nas políticas de educação, percebe-se cada vez mais notória a influência neoliberal, especialmente as ideias de Milton Friedman sobre educação. Friedman (2023) advogava que escolas mantidas e geridas pelo poder público eram ineficazes e ineficientes e que não davam opção de escolha, uma vez que o projeto educativo era o mesmo de todas elas. Defendeu largamente o modelo público não estatal que consistia na oferta privada de ensino subsidiada financeiramente pelo Estado somente para aqueles que comprovadamente não pudessem pagar. Um dos argumentos centrais do autor era sobre o fato de que a competição estimula a melhoria do desempenho das instituições privadas e, por isso, elas são dotadas de excelência para o ensino. (Friedman, 2023).

As influências do neoliberalismo sobre a educação no Brasil são notórias. O próprio contexto político e econômico que antecedeu e sucedeu a aprovação da Lei n.º 13.415/17 foi terreno fértil para implementar concepções neoliberais.

O dissenso político da época resultou numa grande polarização de campos muito opostos entre uma esquerda que flertava com algumas medidas conciliadoras entre capital e trabalho e o fortalecimento de grupos de extrema direita que adotavam ideias ultraliberais. Foi nesse contexto turbulento que ocorreu, em 2016, o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, assumindo, assim, seu vice, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro.

O governo de Michel Temer foi caracterizado pela aprovação de uma série de medidas de caráter contrarreformista, entre elas a Lei n.º 13.415/17, a qual passava a reorganizar o currículo das escolas de ensino médio brasileiras adotando uma organização curricular dividida em formação comum (1800h/a) e itinerários formativos (1200h/a) (Brasil, 2017).

A Lei foi aprovada sob intensos debates dos trabalhadores de educação, estudantes e instituições científicas que reivindicavam sua não aprovação e, posteriormente, a revogação completa da Lei sob o correto argumento de que esta reduzia significativamente a formação geral e comprometia a condição dos estudantes de terem uma formação mais sólida e universalizante.

No governo de Bolsonaro, a Lei, chamada de Novo Ensino Médio pelo caráter da flexibilização curricular, passou a ser implementada em algumas escolas do País, mas seguiu sob protestos de estudantes e trabalhadores que levantavam críticas a aspectos como a possibilidade de complementação de estudos na modalidade de educação a distância; a permissão de professores com o chamado notório saber darem aula sem a devida formação pedagógica; campos importantes de saber, tanto de áreas da natureza como, principalmente, social, como fi-

losofia, sociologia, artes e até educação física, não serem componentes obrigatórios nos três anos de formação do ensino médio e, principalmente, a carga horária muito extensa dos itinerários formativos que poderiam ser ofertados em educação profissional, reduzindo o tempo de estudo dos conteúdos científicos.

O governo de Lula não atendeu aos pedidos de revogação da Lei, mas aprovou ajustes nesta, inclusive aumentando a carga horária da formação comum, assim, o que antes era de 1800h/a passou a ser 2.400h/a. Os itinerários formativos (IF) que antes ocupavam 1.200h/a na formação passaram a ter 600h/a com a possibilidade de acréscimo, caso o estudante deseje cursar mais de um IF. A carga horária do Novo Ensino Médio é, portanto, no mínimo 3000h/a distribuídas nos três anos de ensino.

O NEM é apregoadado pelos discursos oficiais como um modelo vanguardista, com verniz democrático, por possibilitar, por meio dos itinerários formativos, opções de escolha sobre o que os alunos pretendem estudar. Na contramão dessa concepção, Krawczyk e Ferreti afirmam:

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (2017, p. 38)

A ascensão das ideias neoliberais caminha *pari passu* à introdução da lógica empresarial nas escolas de ensino médio. Há uma vasta literatura que aponta que organismos internacionais vêm determinando a política educacional de países periféricos (Leher, 1998; Tommasi, 1998; Fonseca, 1998). Nos últimos anos, assistimos também à penetração cada vez mais latente de fundações empresariais que buscam interferir

de forma direta na política educacional brasileira, delineando as trajetórias e o projeto de currículo das escolas públicas. A Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta o currículo do NEM, é um exemplo ilustrativo desse controle. O Movimento pela Base, por exemplo, foi liderado pela Fundação Lemann e contou com a participação expressiva de várias fundações empresariais.

O controle capitalista da formação de ensino médio pública é, sem dúvida, uma importante estratégia no sentido de viabilizar um ensino que incorpore conteúdos voltados para atender às necessidades da dita produção flexível. Assim, esperam que um conjunto de competências sejam ensinadas nas escolas públicas, preparando o trabalhador desejável para se ajustar ao mercado. O Novo Ensino Médio vem, portanto, se ajustar a esse momento histórico do capitalismo, que não necessita de formação científica sólida, mas de uma formação com saberes pragmáticos e que se apoie nas competências socioemocionais.

As propaladas competências socioemocionais que podem ser desenvolvidas ao longo das disciplinas científicas ou mesmo em segmentos específicos de formação, como no Projeto de Vida e nos itinerários formativos, se coadunam com as mesmas intenções dos chamados quatro pilares da educação, defendidos por Delors<sup>3</sup> e amplamente difundidos por governos locais.

Antunes (1995) destacou a necessidade de os capitalistas intensificarem, com a adoção da flexibilização da produção, a captura da subjetividade da classe trabalhadora para atender, dar respostas a situações cada vez mais complexas no mercado de trabalho. Assim, as competências socioemocionais, marca tão expressiva da proposta formativa do

---

3. Os quatro pilares da educação, presentes na obra *Educação: um tesouro a Descobrir* (1996), fazem parte do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O relatório aponta as competências e habilidades necessárias para a educação do novo milênio apoiando-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Posteriormente, discutiu-se o aprender a empreender como um quinto pilar educacional.

Novo Ensino Médio, é uma tentativa de adequar a formação do futuro trabalhador ao comportamento cada vez mais complexo e desafiador do mercado que, além do *savoir faire*, reivindica habilidades pessoais inéditas para resolver problemas.

Ademais, a proposta do Novo Ensino Médio reedita a Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, na medida em que prepara os indivíduos para se ajustarem às peculiaridades do mercado e põe em xeque a própria função social da escola como instituição socializadora do saber científico para ajustá-la à reprodutora de mão de obra qualificada. Envoltos de neopragmatismo, o NEM tem requeitado o tecnicismo educacional, evidenciando apenas conhecimentos que são considerados indispensáveis para o exercício de funções simples, diminuindo sobremaneira a formação científica universalizante.

### **Itinerários Formativos: do discurso da escolha à negação do acesso ao conhecimento científico**

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovada sob a gestão do ministro Mendonça Filho, os itinerários formativos “previstos em lei devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (Brasil, 2017, p. 471).

O discurso que se coloca na defesa da Lei n.º 13.415/17 e da BNCC é que o caráter democrático do Novo Ensino Médio se configura pelo aspecto flexibilizador que permite que os estudantes escolham sua área de aprofundamento de acordo com seus interesses. Esse discurso guarda muitas inconsistências na medida em que a sociedade capitalista se divide em classes, se funda na desigualdade social e a escola não é a mesma para todos. Embora a Lei do NEM seja destinada para esco-

---

4. Para melhor aprofundamento dos postulados da Teoria do Capital Humano, sugerimos a leitura de *O Capital Humano*, de Theodore Schultz, um de seus maiores expoentes.

las públicas e privadas, há formas de organizar o currículo da escola privada para ofertar itinerários formativos que aprofundem os conhecimentos científicos necessários para ingresso no ensino superior, ao invés de apostar na oferta de educação profissional. Com efeito, vê-se, com o NEM, o aprofundamento histórico da dicotomia entre formação científica e profissional em que escolas privadas priorizam a primeira; e públicas, a segunda.

No entanto, há outros fatores igualmente preocupantes a se considerar. A formação profissional via itinerários formativos não propicia aos estudantes a compreensão dos fundamentos técnicos das áreas dada a fragilidade da proposta no que diz respeito aos aspectos estruturais de currículo, a existência de professores com essa formação técnica nas escolas e a baixíssima carga horária de formação.

Destarte, é importante destacar que os itinerários formativos nem formam estudantes com qualidade profissional e nem contribuem para adensar os conteúdos científicos nesses itinerários, porque fragmentam a formação. Na época da aprovação da Lei n.º 13.415/17, um dos principais fatores que movimentou os atos de protestos de trabalhadores e instituições de educação e estudantes foi exatamente a não obrigatoriedade de algumas disciplinas nos três anos do ensino médio. Destaca-se a manobra do Congresso ao deixar no texto da Lei o termo “obrigatoriedade”, referindo-se a disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, sem detalhar como se dava essa obrigatoriedade. A Lei n.º 13.415/17 assim determina:

Art. 35-A [...]§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá **obrigatoriamente** estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. [...]§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório **nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Brasil, 2017, p. 2 – Grifos nossos)

Como exposto na Lei, apenas os ensinamentos da língua portuguesa e da matemática aparecem como obrigatórios em todos os anos do ensino médio. Sobre as demais áreas, embora sejam consideradas obrigatórias no ensino médio, não existe a indicação de que devam ser ofertadas em todos os anos da formação. A priorização de determinadas áreas acaba fragilizando a formação. Sobre isso, Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 15) afirmam que

Tampouco o preparo para o acesso aos prosseguimentos dos estudos em nível superior pode estar assegurado, considerando a imensa competição por uma vaga. A diversificação das formas de oferta e dos formatos curriculares derivada da ênfase dada aos Itinerários Formativos sugere uma possível secundarização da formação geral básica.

Outro destaque merece o itinerário de formação profissional a respeito do que a escola ofertará. De acordo com o NEM, a área deve constar no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos ou sofrer submissão ao Conselho Nacional de Educação de registro nesse órgão quando não há. Uma questão de extrema pertinência para se ter uma educação de qualidade é a formação dos professores. O Art. 6º, inciso IV da Lei, permite a atuação de

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (Brasil, 2017, p. 2)

A formação de professores no Brasil tem sido uma luta histórica permeada de conquistas, de avanços e de retrocessos. A admissão de professores com notório saber constitui-se um retrocesso, uma vez que esses profissionais, embora possuam algum ou mesmo muitos saberes

técnicos, não têm formação pedagógica para lecionar. Estudos apontam que a formação pedagógica é de acentuada relevância para a docência. Ademais, a contratação de professores com notório saber, para atender às demandas formativas de determinadas disciplinas, gera a instabilidade da função por meio de contratos temporários. Adrião e Venco (2022, p. 10) afirmam que

O professor - assim como os demais agentes públicos - não pode ter uma passagem efêmera e transitória na escola, pois comprometeria o desenvolvimento do trabalho coletivo, o acompanhamento dos estudantes e o aperfeiçoamento de sua prática profissional. Além disso, a precariedade na contratação dos professores é fator desencadeador da precarização das condições de vida.

O currículo escolar é historicamente um acirrado campo de disputa. Interessa à classe trabalhadora o controle do que se trabalha na escola pública, no sentido de defender um projeto formativo sólido, ancorado em conhecimentos capazes de mediar a transformação social; mas interessa também aos capitalistas, para que o controle deles permita que os futuros trabalhadores da base produtiva acessem somente os conteúdos necessários para o trabalho e para uma vida social plenamente ajustada aos interesses da expansão desse modelo.

É nesse sentido que se vê, no desenrolar histórico destas últimas décadas, o discurso apologético da formação de competências na escola que apregoa, além dos valores de mercado, que são capazes de formar uma juventude cidadã, diversa, incluída e gozadora da justiça social. Na verdade, a fragilidade do discurso esbarra na desigualdade social que nenhuma formação sozinha resolve, uma vez que está no cerne da sociedade dividida em classes. Além das limitações estruturais, inerentes ao próprio mecanismo societal, destacam-se as questões epistemológicas que se esvaem no ralo das aspirações de mercado, o qual pretende uma formação pragmática, adequada às suas demandas.

Debulhando um rosário de promessas, o NEM também carrega o discurso da formação integral mediada pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Entretanto, mesmo que a formação de ensino médio se dê em tempo integral, a proposta se afasta em muito do que se concebeu e se almejou historicamente como formação integral, cujo escopo organizativo se apoia na formação corporal, cognoscitiva e emocional. Desta feita, o projeto educativo deveria contemplar esportes, artes e sólidos elementos da episteme que cristalizaram a compreensão de mundo e de sociedade que temos hoje. Ao contrário, a formação do Novo Ensino Médio se apoia nas mesmas concepções formativas que deram lastro aos chamados quatro pilares da educação dos anos 1990, quais sejam, os conhecimentos necessários para que o trabalhador consiga ter boa desenvoltura diante dos novos desafios da produção flexível e de uma sociedade acachapada pelo desemprego estrutural que reserva, para grande parte da juventude, o trabalho uberizado<sup>5</sup> e pejotizado<sup>6</sup>, sustentado pelo sedutor discurso de que essa juventude seja empreendedora. Rosar (2008, p. 163) assevera que

[...] a perspectiva pragmática e tecnicista define que se faça a preparação dos jovens estudantes do ensino médio como se existisse no mercado a garantia de uma ampla oferta de postos de trabalho em todos os setores da economia, de forma mais ou menos padronizada e, portanto, como se o sistema produtivo estivesse funcionando com capacidade para absorver toda a demanda de trabalho existente. Porém, o que se constata na realidade concreta contraria esses pressupostos.

---

5. Refere-se à forma precarizada de trabalho em que pessoas exercem atividades laborais por conta própria e são recrutadas para cada demandas específicas. O discurso passa pela perspectiva empreendedora já que esses sujeitos trabalhadores podem gerir seu trabalho decidindo sobre quando e para quem desejam trabalhar. Na prática, se submetem a extenuantes jornadas na tentativa de melhorarem suas rendas.

6. Forma de prestação de serviço para empresas em que o trabalhador se torna uma pessoa jurídica, assumindo quaisquer riscos pelo não cumprimento de tarefas, adoecimento emocional próprio, entre outros.

Assim, a função social da escola, de instituição socializadora dos conhecimentos historicamente produzidos, passa a exercer papéis alinhados às necessidades capitalistas, imersa num pragmatismo vulgar que serve aos capitalistas e não às necessidades formativas da classe trabalhadora. Saviani (2008) alerta sobre o fato de que quanto mais se alargam os papéis da escola, quanto mais ela busca atender a demandas capitalistas, mais ela perde sua função social como difusora do saber acumulado.

Outro aspecto que merece relevo é que a tão alardeada possibilidade de escolha dos estudantes acaba sendo pré-determinada pelas condições materiais das escolas, dos professores e dos estudantes, em especial aqueles de classes sociais menos favorecidas. Silva, Krawczyk e Calçada, com base em pesquisa realizada em que analisaram as propostas curriculares do NEM em 16 unidades da federação, afirmam:

A redução do tempo e conteúdo da formação geral básica, comum a todos, não tem se mostrado uma escolha por parte dos jovens, tal como se intenta convencer através da agressiva propaganda midiática que acompanha a reforma. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir uma formação científica e humanística sólida que lhes permita compreender a realidade e afrontar os desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos contemporâneos (2023, p. 16).

Itinerários formativos ofertados pelas escolas públicas também não são necessariamente objetos de escolha dos estudantes, uma vez que estes têm de se adequar àquilo que é ofertado, pois, muitas vezes, os IF passam ao largo daquilo que os alunos gostariam de estudar. Nesse sentido, tais formações disponíveis nesses itinerários são como uma espécie de *fast food*: comida rápida, receita pronta, cheia de interferências externas e muito pouco nutritiva.

Nenhum projeto de ensino médio ou de qualquer outro nível de ensino pode ser suficientemente bom do ponto de vista formativo se não garantir aos estudantes o acesso aprofundado aos saberes científicos e culturais produzidos pela história da humanidade. A escolha sobre o que se quer estudar elide possibilidades de acesso a conhecimentos que não necessariamente seriam das preferências formativas destes, mas que ainda assim precisavam ter acesso para que pudessem apreender elementos da ciência e da cultura indispensáveis para a construção da transformação da sociedade em que vivem. Mais que fragmentos de saber, a classe trabalhadora precisa e tem direito de acessar e movimentar conteúdos que viabilizem uma formação sólida e necessária para uma inserção social ativa e revolucionária.

## Considerações Finais

O capitalismo, ancorado na divisão de classes, constitui-se num modelo de geração e aprofundamento das desigualdades sociais. A escola pública, ao invés de ser uma mediadora da transformação social, tem ocupado historicamente o papel de reprodutora dos interesses privados em detrimento do coletivo. Portanto, ela se coloca como um espaço de disputa de classes.

Na medida em que o projeto do Novo Ensino Médio se molda aos interesses do mercado, se afasta da construção de um projeto educativo solidamente científico, humanizado, que trate da universalidade. A verdadeira escolha que a juventude do ensino médio pode fazer é poder, a partir do acesso aos conteúdos científicos e culturais, decidir sobre sua profissão, sobre sua inserção cidadã e sobre suas necessidades emancipatórias.

É na contramão do capitalismo neoliberal que se deve alterar outro projeto educativo que se apoie na socialização dos saberes científicos como grande lastro para compreensão do trabalho e da sociedade. Que

o projeto de uma escola pública da e para a classe trabalhadora seja parte de nossa luta hodierna na construção da transformação social.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, [S. l.], v. 27, n. 96, 2022.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1995.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF, 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro. Ed. Intrínseca, 2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MÉSZÁROS, István. *Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ROSAR, Fátima. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (org.) *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

TOMMASI, Lívia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

## Valorização e bonificação docente em Fortaleza: disputas políticas no PNE (2024-2034)

Hermeson Claudio Mendonça Menezes<sup>1</sup>

José Ricardo Paula de Castro<sup>2</sup>

Carlos Leandro Nogueira Quinto<sup>3</sup>

### I. Introdução

A valorização docente ocupa lugar estratégico no debate educacional brasileiro e comparece, de modo particularmente tenso, nas disputas que circundam o Plano Nacional de Educação (PNE) 2024–2034 (Congresso Nacional, 2024). À primeira vista, as diretrizes combinam justiça social, equidade e desenvolvimento sustentável. Contudo, o desenho institucional destaca monitoramento, avaliação e mecanismos de responsabilização, elementos que, historicamente, derivam de uma racionalidade gerencial e de uma cultura de resultados.

É nesse inter-relação e interação – entre promessas de valorização e dispositivos de controle – que situamos este artigo, tomando a política municipal de bonificações de Fortaleza como caso revelador das re-

---

1. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil.

2. Secretaria de Educação, São Luís do Curu- CE, Brasil.

3. Secretaria de Educação, Fortaleza- CE, Brasil.

configurações contemporâneas do sentido de “valorização” no interior das reformas educacionais (Santos, 2025).

Partimos de uma pesquisa documental, que mobiliza legislação, relatórios, pareceres, atos normativos e peças de comunicação institucional dos entes federados, bem como documentos públicos relativos ao PNE 2014–2024 (Brasil, 2014) e às diretrizes para o próximo decênio (2024–2034), além de materiais oficiais da política de bonificação em Fortaleza (2025a, 2025b, 2025c, 2025e). O procedimento analítico se ancora na Análise Crítica do Discurso – ACD (Fairclough, 1989, 2001; Fairclough; Graham, 2002), interrogando como as categorias “equidade”, “eficiência”, “meritocracia” e “*accountability*” são articuladas e como funcionam para legitimar ou tensionar determinadas formas de regulação do trabalho docente.

A base teórica – materialismo dialético – nos oferece instrumentos para apreender o discurso como prática social, evidenciando a mediação entre formas discursivas e processos materiais: valorização como direito estruturante *versus* valorização como instrumento compensatório atrelado a metas; fetichização de métricas e *rankings*; deslocamento de contradições estruturais para atributos individuais (mérito).

Ao longo das seções seguintes, (i) contrastamos a trajetória de metas e estratégias dos PNEs e a maneira como estruturam a valorização; (ii) discutimos as interfaces entre *accountability* e meritocracia; e (iii) examinamos a retórica e os efeitos regulatórios da bonificação docente no caso de Fortaleza – para, ao final, sintetizar implicações e riscos para a política educacional.

## 2. A valorização docente nos PNEs e a lógica da bonificação

A valorização dos profissionais da educação, como apontam os documentos normativos e as análises recentes, não pode ser compreendida de forma isolada da formação inicial e continuada, das condições de trabalho, da carreira e da remuneração. Essa articulação é evidenciada tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) –, que preveem planos de carreira estruturados, dedicação exclusiva e  $\frac{1}{3}$  da jornada para atividades pedagógicas, quanto nas metas e estratégias dos PNE 2001–2011 (Brasil, 2001) e PNE 2014–2024 (Brasil, 2014). Tais instrumentos reafirmam que a qualidade da educação depende da valorização docente em múltiplas dimensões.

A análise comparativa dos PNEs revela avanços, mas também a persistência de desafios. O PNE 2001–2011 (Brasil, 2001) enfatizou planos de carreira e concursos públicos, chegando a instituir políticas estruturantes como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e diretrizes para a carreira docente. Contudo, sofreu com ausência de financiamento estável e fragilidade no monitoramento de metas. Já o PNE 2014–2024 (Brasil, 2014) concentrou quatro metas específicas (15 a 18) para formação, equiparação salarial e carreira, estabeleceu o monitoramento das metas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e consolidou o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 14.276/21 (Brasil, 2021).

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, ao projetar o novo PNE (2024–2034), reforça a centralidade da valorização docente como condição para o Sistema Nacional de Educação – SNE (CONAE, 2024). Propõe planos de carreira articulados, financiamento estável, formação inicial e continuada de qualidade e

políticas de bem-estar docente, como aposentadoria digna, saúde e enfrentamento ao assédio. Ao mesmo tempo, incorpora a noção de “escrutínio democrático” sobre gestores e profissionais, combinando reivindicações históricas da categoria com mecanismos típicos da Nova Gestão Pública (*New Public Management – NPM*), orientados por resultados, eficiência e *accountability*.

No PNE 2014–2024 (Congresso Nacional, 2024), observaram-se avanços parciais: aumento do percentual de professores com formação específica (Meta 15), expansão da pós-graduação e da formação continuada (Meta 16), relativa aproximação na equiparação salarial (Meta 17) e universalização formal dos planos de carreira (Meta 18). Contudo, desigualdades estruturais persistiram: menos de 30% dos municípios do Norte e Nordeste possuíam planos consolidados, e apenas 59,3% das unidades federativas cumpriam o PSPN em 2023. Esses limites confirmam a recorrência dos desafios já apontados desde o PNE 2001–2011 (Brasil, 2001).

O PNE 2024–2034 (Congresso Nacional, 2024), por sua vez, reafirma a valorização docente como eixo estruturante, mas a articula a uma lógica de gestão pautada por metas, monitoramento permanente e eficiência fiscal. Essa contradição emerge quando o plano simultaneamente defende a educação como direito humano e propõe ampliar o financiamento público, ao mesmo tempo em que reforça mecanismos de controle administrativo e orçamentário. O fortalecimento de fóruns e conselhos para participação social é acompanhado pela intensificação das avaliações externas e pela vinculação de incentivos ao desempenho docente (Quadro 1).

Quadro 1 – Valorização docente nos PNEs sob a ótica da regulação gerencialista

Aspecto	PNE 2014–2024	PNE 2024–2034
Formação docente	Meta 15: formação superior específica; PIBID como principal indutor.	Mantém exigência de formação superior; maior uso de tecnologias digitais e monitoramento.
Formação continuada	Meta 16: cursos presenciais/ EAD e incentivo à pós-graduação.	Ampliação via plataformas digitais, metas regionais e indicadores de desempenho.
Remuneração e carreira	Meta 17: equiparação salarial; Meta 18: planos de carreira e cumprimento do piso.	Reforça planos integrados ao SNE, com controle fiscal e dispositivos meritocráticos.
Avaliação e resultados	Crescente uso de avaliações externas para políticas docentes.	Intensificação do monitoramento, vinculação de incentivos a resultados e <i>accountability</i> .
Gestão democrática	Meta 19: gestão democrática como princípio normativo.	Participação social articulada a “escrutínio democrático” de gestores e eficiência fiscal.

Fonte: Elaboração nossa – Baseada em Brasil (2014) e Congresso Nacional (2024)

A leitura comparativa evidencia como, apesar de avanços discursivos em torno da equidade e da democratização, o novo PNE incorpora práticas compatíveis com uma racionalidade gerencial, reforçada por programas locais de bonificação, como o de Fortaleza. Nessa configuração, a valorização docente deixa de se ancorar prioritariamente em bases estruturais (carreira, salário e condições de trabalho) e passa a ser reconfigurada como instrumento para induzir resultados, deslocando o foco do direito coletivo para mecanismos individualizados de premiação.

É nesse ponto que se insere a experiência de Fortaleza. A política de bonificação (Fortaleza, 2025a, 2025b, 2025c, 2025e) implementada no município, ao atrelar incentivos financeiros ao cumprimento de metas em avaliações em larga escala, traduz localmente a lógica de regulação por resultados. Por um lado, essa política pode ser lida como esforço de reconhecimento e premiação do desempenho docente. Por outro, carrega tensões estruturais: desloca a valorização para critérios de produtivi-

dade, acentua desigualdades entre escolas, fragiliza a noção de carreira como projeto coletivo e condiciona a remuneração a indicadores externos, muitas vezes descolados das condições reais de ensino.

Assim, a disputa em torno da valorização docente no PNE 2024–2034 (Congresso Nacional, 2024) não se restringe à retórica da valorização salarial e profissional, mas envolve a forma como essa valorização será operacionalizada. A experiência de Fortaleza ilustra esse dilema: enquanto o discurso oficial a apresenta como reconhecimento do trabalho docente, na prática a bonificação se inscreve em uma lógica de responsabilização individualizada e meritocrática, típica das políticas de *accountability* por resultados. Esse embate sintetiza a tensão maior que atravessa as políticas educacionais contemporâneas: a valorização docente entendida como direito social estruturante ou como ferramenta de indução gerencial voltada à performance.

### 3. *Accountability* e meritocracia: interfaces e contradições nas políticas educacionais

O debate em torno da *accountability* tornou-se uma das marcas das reformas educacionais contemporâneas. Importada das reformas administrativas anglo-saxãs dos anos 1980 e 1990, a lógica da NPM passou a redefinir a administração educacional por meio dos princípios da eficiência, eficácia e economia. Essa orientação consolidou um modelo gerencialista de Estado, em que a *performance* dos sistemas e dos profissionais passou a ser monitorada, mensurada e comparada, consolidando o que Power (1997) descreveu como a “sociedade da auditoria”.

Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso (ACD), esse deslocamento linguístico e político não pode ser compreendido como mera importação de modelos administrativos, mas como parte de um processo discursivo que articula ideologia, poder e linguagem. A *accountability*, ao ser enunciada em termos de “eficiência” e “controle de

resultados”, adquire um caráter de naturalização: o que aparece como técnico é, na verdade, político e ideológico, configurando um exemplo do que Fairclough (2021) chama de poder por trás do discurso, isto é, a regulação invisível das práticas por meio de ordens discursivas.

No campo educacional, essa racionalidade se expressa no fortalecimento do Estado avaliador (Afonso, 1998), que desloca a ênfase da provisão de condições estruturais para a mensuração permanente de resultados. Nesse modelo, o Estado assume o papel de indutor e controlador da qualidade por meio de avaliações externas, sistemas de monitoramento e mecanismos de responsabilização. O avanço desse paradigma leva, contudo, a uma transformação posterior, que Afonso (2013) denomina Estado articulador, caracterizado pela capacidade de coordenar múltiplos atores e níveis federativos em torno de metas e indicadores, sem necessariamente prover os recursos estruturais correspondentes. Em ambos os casos, a centralidade da avaliação transforma-se em eixo de legitimação das políticas educacionais.

Segundo a ACD, esse processo evidencia a opacidade da linguagem: os textos e políticas apresentam-se como neutros e técnicos, mas carregam significados ideológicos que reforçam relações de poder (Fairclough, 2001). O discurso da avaliação, nesse sentido, atua como mecanismo de hegemonia, organizando consensos em torno de ideias como “qualidade” e “equidade”, enquanto invisibiliza desigualdades estruturais.

Complementando esse debate, McMeekin (2006) propõe um modelo de *accountability* que, além das quatro condições tradicionalmente apontadas – padrões, informações, consequências e autoridade –, acrescenta duas outras: (a) o desenvolvimento de capacidades de professores e diretores para cumprir os padrões estabelecidos e (b) a explicação clara e persuasiva do conceito de *accountability*. Essas condições adicionais atravessam todo o processo e revelam que não basta implantar um sistema formal de prestação de contas; é preciso criar mecanismos de convencimento e engajamento dos envolvidos.

Nessa perspectiva, os autores defendem que:

Es necesario emplear un tipo de ‘marketing social’ y ‘vender’ la idea de accountability a aquellos que será objeto de la misma. Hay dos razones para ello: (1) reduce la oposición al establecimiento de la accountability al dejar en claro que su fin es constructivo, y (2) ayuda a informar y persuadir a los maestros respecto de su papel en el mejoramiento de la educación. Los maestros son centrales al proceso educativo y necesitan aceptar el desafío de mejorar su próprio desempeño (Mcmeekin, 2006, p. 42-43).

Esse fragmento evidencia que a *accountability* não é apenas um mecanismo técnico-administrativo, mas uma política que demanda legitimação ativa junto aos profissionais da educação. A ACD ajuda a compreender esse fenômeno como um processo de produção discursiva de hegemonia, em que o “marketing social” funciona como estratégia para reduzir resistências e persuadir professores, naturalizando a adesão a um modelo que associa desempenho individual à melhoria dos sistemas educacionais. Trata-se, portanto, de uma forma discursiva de poder que opera não pela coerção, mas pelo convencimento – um claro exemplo de como o poder se exerce no discurso (Fairclough, 1989).

Esse movimento ajuda a compreender, por exemplo, como programas locais de bonificação, como o de Fortaleza, utilizam uma retórica de equidade e reconhecimento ao mesmo tempo em que condicionam incentivos ao cumprimento de metas mensuráveis. A narrativa de valorização, portanto, opera como elemento persuasivo, buscando transformar a responsabilização em adesão voluntária.

A lógica meritocrática é aqui central, em contextos de *accountability*, a meritocracia não elimina desigualdades, mas tende a reproduzi-las, pois converte problemas estruturais em variações de esforço individual. A ideia de “premiar o mérito” opera como justificação simbólica, naturalizando desigualdades regionais e institucionais. Assim,

professores de redes precárias acabam responsabilizados por resultados que extrapolam suas condições materiais de trabalho.

Essa crítica pode ser ampliada com base na reflexão marxista presente na ACD. Como argumentam Fairclough e Graham (2002), inspirados em Marx, o discurso deve ser entendido como parte constitutiva do processo material de produção social. A linguagem não é mero reflexo, mas prática social que ajuda a reproduzir as condições de dominação no capitalismo contemporâneo. Assim, ao transformar desigualdades estruturais em questões de “mérito” individual, o discurso da *accountability* atua ideologicamente, deslocando a atenção da estrutura para o esforço do trabalhador, ocultando as determinações históricas e materiais que condicionam a prática docente.

Esse processo encontra eco na análise de Dardot e Laval (2016), para quem a racionalidade neoliberal institui uma “norma da concorrência” que atravessa todas as esferas da vida social. Na educação, essa norma se manifesta na construção de *rankings*, metas e bonificações, que reconfiguram a docência como atividade orientada à performance e à comparação permanente. A meritocracia, nesse quadro, deixa de ser apenas um princípio moral para se transformar em técnica de governo.

No Brasil, a adoção de bonificações vinculadas a desempenho docente expressa essa convergência entre *accountability*, meritocracia e gerencialismo. O *Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade em Fortaleza* (Fortaleza, 2025a, 2025b, 2025c, 2025e), ao atrelar bolsas e prêmios ao cumprimento de metas de aprendizagem e frequência escolar, exemplifica a dinâmica do Estado articulador: o poder público promove incentivos financeiros e mobiliza o discurso de justiça social, mas estrutura a política em torno de diagnósticos, avaliações e monitoramento contínuo. O “mérito” passa a ser medido em termos de resultados mensuráveis, deslocando a valorização docente de um direito estruturante (salário, carreira, condições de trabalho) para uma recompensa condicionada.

Assim, a convergência entre *accountability*, meritocracia e gerencialismo produz uma contradição central. Por um lado, essas políticas se legitimam em nome da equidade e da democratização; por outro, intensificam a responsabilização individual, reforçam a lógica produtivista e ampliam a precarização do trabalho docente. O recurso ao *marketing* social da *accountability* traduz esse dilema: é preciso convencer os profissionais de que o controle e a premiação seletiva equivalem à valorização, quando, na verdade, tais mecanismos ampliam o alcance de um Estado avaliador e articulador, que regula mais do que garante.

A partir da perspectiva da ACD, esse processo deve ser compreendido como um dispositivo discursivo de dominação que atua pela naturalização de ideologias neoliberais. O discurso da *accountability* é, portanto, parte de uma estratégia de produção de consenso que opera de forma relacional, conectando estruturas de poder, práticas institucionais e subjetividades docentes. Nesse sentido, a crítica ao discurso da *accountability* implica revelar sua dimensão ideológica, mostrando como ele oculta contradições sociais e converte desigualdades estruturais em responsabilidades individuais – tal como Marx já advertia ao analisar a função da linguagem na reprodução das formas sociais do capital (Fairclough; Graham, 2002).

#### 4. A retórica da bonificação na educação de Fortaleza: análise crítica do discurso

Esse movimento é traduzido de forma concreta na política municipal de Fortaleza, com a criação do *Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade*, que prevê bolsas a professores e premiações a estudantes com base em indicadores de aprendizagem, frequência escolar e engajamento estudantil (Fortaleza, 2025a, 2025b). Embora apresente uma retórica de equidade, o programa reforça a vinculação entre incentivos financeiros e resultados mensuráveis, alinhando-se às lógicas

da NPM e evidenciando a centralidade da avaliação em larga escala como dispositivo de regulação.

À luz da ACD, observa-se que essa retórica não se limita a uma descrição técnica de políticas, mas constitui uma prática discursiva que naturaliza a ideia de que a equidade pode ser alcançada apenas pela via de métricas de desempenho. Como lembra Fairclough (2001), a linguagem não apenas reflete a realidade, mas a constitui, projetando relações sociais e hierarquias de poder. Assim, o discurso da equidade, nesse contexto, opera como estratégia ideológica que legitima mecanismos de controle e governamentalidade.

O *Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade* materializa a convergência entre políticas de valorização docente e mecanismos de regulação gerencialista por resultados (Fortaleza (2025a, 2025b, 2025c, 2025e; Santos, 2025). As ações vinculadas ao *Sabadão da Equidade* (Fortaleza, 2025a), às bolsas para professores e monitores, e às atividades baseadas em diagnósticos educacionais, expressam uma racionalidade que atrela incentivos financeiros e engajamento às metas previamente estabelecidas, evidenciando a lógica meritocrática da NPM.

Pela perspectiva da ACD, essa racionalidade discursiva evidencia o que Fairclough (1989) denominou de “poder por trás do discurso”: a estrutura institucional que define quais sentidos de equidade são legitimados. A valorização docente aparece discursivamente condicionada à adesão ao modelo de eficiência e produtividade, reforçando o caráter regulador do discurso político. Nesse ponto, podemos retomar Marx como crítico do discurso: ao mostrar que a linguagem constitui prática social, ele denuncia a opacidade da ideologia que se mascara como neutralidade técnica (Fairclough; Graham, 2002).

Nas palavras do Secretário de Educação Idilvan Alencar, o programa constitui “um conjunto maior de políticas públicas voltadas à equidade” e reflete “o compromisso da nossa Rede. A entrada das turmas do 2º ano impulsiona esse movimento. Mais do que oferecer reforço

escolar, o Sabadão da Equidade mostra que é possível criar novas rotinas e espaços de aprendizagem que estimulem os estudantes” (Fortaleza, 2025a). Em publicação nas redes sociais, o gestor afirmou ainda: “foram quatro edições, com adesão de 97% das escolas da nossa rede – um verdadeiro pacto pela aprendizagem!” (Alencar, 2025).

Esses enunciados mobilizam um discurso de “pacto” e de “compromisso coletivo atuam como estratégias de persuasão e legitimação (Fairclough; Graham, 2002). A construção da ideia de pacto pela aprendizagem reforça uma *hegemonia discursiva* (Fairclough, 2001) que induz ao consenso, ao mesmo tempo em que oculta as assimetrias estruturais de poder. A linguagem, portanto, funciona como prática social que produz adesão simbólica a políticas que intensificam a lógica da responsabilização e da meritocracia.

As medidas anunciadas incluem a “bonificação dos professores que aderiram ao projeto, no valor de R\$ 500 por sábado letivo” (Alencar, 2025), bolsas de R\$ 2.000 para docentes no Programa de Apoio e premiações para monitores e universitários (Santos, 2025). Tais dispositivos configuram um modelo de gestão por incentivos que articula bonificações à participação voluntária, convertendo o engajamento pedagógico em variável dependente de estímulos financeiros.

No marco da ACD, tais estratégias revelam a opacidade discursiva (Fairclough, 2001), pois mascaram relações de dominação ao apresentar a adesão como escolha livre, quando, na prática, trata-se de indução por mecanismos de recompensa. Aqui, observa-se a ideologia marxiana atuando como “câmera obscura” (Fairclough; Graham, 2002), invertendo as relações concretas: a valorização docente é discursivamente apresentada como liberdade e reconhecimento, mas materialmente condicionada ao cumprimento de metas.

Ao enfatizar que “os alunos e alunas da rede municipal terão um reforço na aprendizagem aos sábados para que possam cada vez mais melhorar seus resultados nessas disciplinas, como também melho-

rar os índices das escolas e da educação de uma forma geral” (Santos, 2025), as falas oficiais associam equidade ao alcance de metas mensuráveis. O uso de “diagnóstico educacional, por meio de turmas agrupadas por níveis de aprendizagem” e “metodologias ativas, personalizadas e inovadoras, orientadas por planejamento técnico da SME” (Santos, 2025) demonstra o alinhamento da política a dispositivos de controle gerencial e monitoramento contínuo.

Sob a ótica da ACD, trata-se de um processo de *inculcação discursiva* (Fairclough; Graham, 2002), em que a ideia de inovação pedagógica é associada à lógica de eficiência produtiva. O discurso se apresenta como técnico, mas carrega uma dimensão ideológica que naturaliza o produtivismo e desloca a equidade para a dimensão de performance quantificável.

Esse discurso oficial foi reforçado pelo Prefeito Evandro Leitão, ao lançar o programa Fortaleza Educa:

Esse projeto reflete a valorização que pretendemos dar aos profissionais durante a nossa gestão, desde o reconhecimento com uma premiação até a melhoria das condições de trabalho, com a climatização. Também vamos entregar novos fardamentos para os alunos. Tudo isso para proporcionar uma ambiência favorável. São ações estratégicas para alcançarmos o patamar que almejamos: transformar Fortaleza na melhor educação do Brasil (Fortaleza, 2025d)

A fala do prefeito sintetiza uma retórica de valorização ampliada, que combina bonificação financeira, melhoria das condições de trabalho (climatização) e iniciativas simbólicas voltadas à ambiência escolar (fardamento, cardápio escolar). Essa retórica busca construir a imagem de uma gestão que reconhece o professor e investe em condições de ensino. No entanto, ao atrelar a valorização ao desempenho mensurável e ao uso estratégico de prêmios, a política assume um caráter compensatório e regulador, no qual o reconhecimento depende do cumprimento de metas previamente definidas.

Essa dinâmica se articula às tendências identificadas por Sousa (2023) no debate sobre precarização do trabalho docente, ao apontar que a reestruturação produtiva neoliberal amplia “a precarização e intensificação do trabalho dos professores” e reforça “a responsabilização e o controle pela via de mecanismos técnico-administrativos e meritocráticos”. Ao mesmo tempo em que bonificações funcionam como indutores de adesão, elas reconfiguram a valorização docente para uma perspectiva de reconhecimento compensatório, dependente do cumprimento de indicadores e metas.

Esse cenário ecoa as análises sobre o PNE 2024–2034 (Congresso Nacional, 2024) que, embora reafirme a valorização docente, associa o escrutínio democrático de gestores e monitoramento sistemático por indicadores de aprendizagem, reforçando a conexão entre formação, desempenho e *accountability*. A prática local de Fortaleza evidencia como tais diretrizes ganham materialidade: a promessa de equidade se realiza mediada por avaliações diagnósticas e incentivos financeiros, intensificando a lógica produtivista.

Sob a perspectiva do trabalho docente, tais iniciativas podem gerar, como destaca Sousa (2023), a intensificação e uberização das funções educacionais, com o docente submetido a regimes de engajamento que invadem o tempo extraclasse e naturalizam a expansão do capital educacional e a superexploração do professor pela via de bonificações e metas. Essa configuração revela como políticas locais se alinham ao gerencialismo e aprofundam tendências de precarização e controle, tensionando o sentido emancipatório atribuído à valorização docente nos planos nacionais.

## 5. Considerações finais

A análise dos PNEs e da experiência de Fortaleza revela que a valorização docente vem sendo gradualmente subordinada a uma lógica de resultados, em que avaliações externas, monitoramento e bonificações se tornam mecanismos centrais de regulação. No discurso, aparece como reconhecimento e equidade; na prática, transforma-se em recompensa condicionada ao desempenho, deslocando-se de um direito estruturante para um instrumento compensatório.

À luz da ACD, essa reconfiguração se apoia em retóricas positivas – “equidade”, “pacto”, “reconhecimento” – que ocultam desigualdades estruturais e transferem responsabilidades ao esforço individual. A bonificação em Fortaleza expressa esse hibridismo: combina reconhecimento simbólico e material, mas intensifica a competição e enfraquece o caráter coletivo da carreira docente.

Do ponto de vista das políticas públicas, três riscos se destacam: (1) fragilização da carreira e ampliação das desigualdades territoriais; (2) intensificação do trabalho pela centralidade de rankings e indicadores; (3) uso da equidade como critério seletivo que reproduz exclusões. Frente a isso, impõe-se recentrar a valorização como direito de base – sustentado por financiamento, carreira e condições de trabalho – e recolocar a avaliação a serviço de projetos formativos democráticos.

## Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Estado, regulação e avaliação em educação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- ALENCAR, Idilvan. Sabadão da equidade. *Instagram*. Disponível em: <https://www.instagram.com/idilvanalencar/>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, 2001 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.
- BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021*. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasil, 2021.
- CONAE. *Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Documento Final. Brasília, 2024.
- CONGRESSO NACIONAL. *Projeto de Lei nº 2.614/2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman; GRAHAM, Phil. Marx as a critical discourse analyst: the genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital. *Sociolinguistic Studies*, v. 3, n. 1, p. 185-229, 2002.
- FORTALEZA. *Prefeitura de Fortaleza amplia Sabadão da Equidade e fortalece aprendizagem na Rede Municipal de Ensino*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 15 jun. 2025a.
- FORTALEZA. *Projeto de Lei nº 0369, de 30 de maio de 2025*. Institui o Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2025b.
- FORTALEZA. *Edital nº 11/2025 – SME*. Seleção pública de bolsistas para atuação como monitor da Equidade nas unidades escolares da Prefeitura Municipal de Fortaleza – Programa Bolsa Nota 10. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2025c.
- FORTALEZA. *Prefeito Evandro Leitão lança Fortaleza Educa, com premiação para professores e concurso para fardamento*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 23 jul. 2025d.
- FORTALEZA. *Câmara aprova criação do Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade*. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 4 jun. 2025e.
- MCMEEKIN, Robert W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier; MCMEECKIN, Robert. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE; PREAL, 2006. p. 19-49.
- POWER, Michael. *The Audit Society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- SANTOS, Maurício. *Câmara aprova criação do Programa de Apoio à Aprendizagem e Equidade*. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 4 jun. 2025.
- SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. O trabalho docente precarizado e sua relação com a expansão do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, 2023.

## Financiamento da educação e valorização docente: crítica à lógica meritocrática do novo Fundeb

Antônio Francisco Fernandes dos Santos<sup>1</sup>

Antônio Marques de Oliveira<sup>2</sup>

Nonato Lucas de Freitas Barbosa<sup>3</sup>

### I. Introdução

As reformas do Estado brasileiro ocorridas na década de 1990 foram definidoras para os rumos da política educacional no Brasil. As mudanças ocorridas nesse período criaram novos marcos legais que redefiniram o papel do Estado e a forma de administrar o aparelho estatal em todas as instâncias de governos, com fortes reflexos na educação escolar. Consequentemente tais mudanças foram determinantes na criação de políticas educacionais e no modo de gerir os sistemas de ensino, motivos pelos quais passou a ser chamada de “Década da Educação”.

Nesse período, sob a égide do neoliberalismo a política educacional brasileira passou a receber forte influência de organismos internacionais, que, sob o argumento de promover o acesso e a qualidade na educação, pactuaram diretrizes, em sua maioria, em conferências na-

---

1. Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

2. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

3. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

cionais e internacionais de educação com a participação desses organismos multilaterais. No campo do financiamento educacional, a partir desse período, várias leis importantes foram gradualmente criadas como políticas de financiamento da educação pública. Uma delas foi a lei que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424/1996, como principal política de financiamento educacional, mas limitada ao ensino fundamental.

Na década seguinte, o Fundef foi revogado e em seu lugar foi criada a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para um prazo de 10 anos, abrangendo todos os níveis e modalidades que compõem a educação básica. Posteriormente a Lei do Fundeb foi novamente revogada pela Lei nº 14.113/2020, que ratificou ampliação do “guarda-chuva” para toda a educação básica e ainda incluiu os demais profissionais da área, que até então, não estavam contemplados na legislação do Fundeb, consolidando avanços na valorização de todos os profissionais da educação básica. Vale ressaltar que essa última lei também regulamentou a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que tornou o novo Fundeb de caráter permanente, como política de financiamento da educação básica.

No tocante a valorização do magistério, outra política importante, implementada nos anos 2000, foi a instituição do Piso Salarial Nacional dos Professores, criado pela Lei nº 11.738/2008, que representou uma conquista importante, fruto da longa luta da categoria pela valorização docente. Em 2022, foi criada a Lei nº 14.325/2022, conhecida como lei dos precatórios do Fundef, que garantiu o ressarcimento, comprovadamente por via judicial de valores devidos a estados, municípios e professores referente ao período do Fundef, evidenciando, assim, lacunas históricas das políticas de financiamento no país, que

embora tenha tido avanços, eles foram alcançados à custa de muitas lutas dos trabalhadores da educação.

Posto esse breve histórico introdutório, o presente artigo propõe uma análise crítica do Novo Fundeb, no tocante à questão da valorização docente, sobretudo, da suposta valorização vinculada a performance de desempenho e a lógica da meritocracia. Dessa forma o novo Fundeb, embora tenha ampliado os repasses dos recursos e cobertura, o memo condicionou parte do financiamento ao cumprimento de metas de desempenho, introduzindo, assim, a lógica da meritocracia no sistema público de ensino e a uma falsa valorização docente por meio de concorrência.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação fundamenta-se nas categorias de análise do materialismo histórico-dialético, articulando procedimentos de revisão bibliográfica e de análise documental. Para além da introdução e da conclusão, a estrutura do trabalho organiza-se em dois eixos de desenvolvimento: o primeiro examina o novo Fundeb e seus mecanismos de equalização financeira (VAAF, VAAT e VAAR)<sup>4</sup>; o segundo discute a lógica de distribuição de recursos relacionados à valorização do magistério, enfatizando seus limites e contradições.

## 2. A estrutura do novo Fundeb e suas modalidades de distribuição dos recursos financeiros

A Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, incluiu no art. 212-A da Constituição Federal (CF/1988) as bases de financiamento da educação básica no Brasil através do novo Fundeb. A partir desta emenda constitucional, o Fundeb tornou-se, a principal política

---

4. Valor Anual por Aluno Fundeb (VAAF) - estabelece um valor mínimo por aluno utilizado na distribuição dos recursos do FUNDEB; Valor Aluno Ano Total (VAAT) – refere-se a complementação da União para estados e municípios que não atingiram o valor mínimo no VAAF; Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR) – refere-se a uma modalidade de distribuição do Fundeb, com base ao atendimento de condicionalidades, como escolha de gestores escolares, alinhamento do currículo com a BNCC e a indicadores de redução de desigualdades e de melhorias da aprendizagem escolar.

de financiamento da educação pública. Dessa forma, pode se dizer que esse marco legal da EC 108/2020 encerrou o ciclo temporário iniciado com Fundef e inaugurou um novo ciclo da política de financiamento com o Fundeb, dessa vez de caráter amplo e permanente.

Para Tripodi, Delgado e Januário (2022), esse processo histórico se insere no contexto de uma política educacional pautada no princípio da equidade, previsto no artigo 211, §4º, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a responsabilidade compartilhada entre os entes federados no âmbito de seus sistemas de ensino. Dessa forma, a criação e o aperfeiçoamento dos fundos foram instrumentos de materialização desse arranjo federativo.

Portela e Silva (2022) ressaltam que o artigo 212 da Constituição Federal foi constantemente alterado por meio de emendas constitucionais, entre elas destacam-se: a EC nº 14/1996; EC 53/2006 e a EC nº 108/2020<sup>5</sup>. Cada alteração buscou atualizar os mecanismos de financiamento educacional, refletindo diferentes conjunturas políticas e econômicas e de lutas reivindicatórias por mais recursos para educação pública e valorização da classe docente.

No caso específico da EC nº 108/2020, as mudanças não se limitaram à composição e redistribuição dos recursos, mas também ampliaram o alcance dos beneficiários e redefiniram parâmetros de valorização profissional. Tais mudanças tiveram impacto direto tanto na gestão orçamentária das redes quanto na qualidade da oferta educacional (Santos, 2024). A regulamentação da EC 108/2020, se deu por meio da Lei nº 14.113/2020 (Novo Fundeb), resultados de um amplo debate nacional. Essa legislação consolidou o modelo de fundo de natureza contábil, garantindo a existência de 27 fundos estaduais e dis-

---

5. A EC nº 14/1996 criou o Fundef, voltado ao financiamento do ensino fundamental; a EC 53/2006 criou o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); e a EC nº 108/2020 tornou o Fundeb permanente, redefinindo critérios de distribuição e aumentando a complementação da União.

trital, que, em conjunto, estruturam o financiamento da educação básica em todo o país.

Em termos de arrecadação, o Fundeb é composto por 20% das receitas de impostos e transferências constitucionais, com possibilidade de ampliação gradual até 30% no prazo de seis anos, contados a partir de 2021. Entre as fontes que compõem a cesta deste fundo estão os tributos: ITCD, ICMS, IPVA, ITR, IR, IPI, bem como os recursos do FPE e do FPM e outra parcela oriunda da arrecadação que eventualmente a União possa criar.<sup>6</sup>

De acordo com o que estabelece a Lei 14.113/2020, a participação da União foi redesenhada com a complementação federal fixada em 23% da receita total do fundo, distribuída em três modalidades, conforme detalha o quadro 1.

Quadro 1: Modalidades de distribuição dos recursos do Novo Fundeb

Modalidade	Percentual	Função/Objetivo
VAAF (Valor Aluno-Ano)	10 %	Mantém a lógica de apoio aos estados com menor capacidade financeira.
VAAT (Valor Aluno-Ano)	10,5%	Corrige distorções internas entre municípios de uma mesma unidade federativa.
VAAR (Valor Aluno-Ano Resultado)	2,5%	Vincula parte dos recursos ao desempenho educacional e à gestão das redes de ensino.

Fonte: Quadro adaptada com base em Santos (2024)

Araújo e Adrião (2022) e Santos (2024), observam que, embora a EC nº 108/2020 tenha mantido a lógica de distribuição do fundo anterior, baseada no número de matrículas da educação básica e nas

6. “Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos – ITCD; Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS; Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – ITR; Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI; Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM” (Santos, 2024, p. 111-112).

prioridades definidas no art. 211 da CF de 1988, houve aprimoramentos. Pela primeira vez, o critério de redistribuição passou a considerar não apenas o estado de origem da rede, mas também o valor mínimo por aluno em qualquer município, independentemente da situação da unidade federativa.

Assim, no âmbito prioritário de atendimento de cada ente federado, 10,5%, da complementação da União podem ser destinados a estados e municípios cujas redes de ensino não atinjam o VAAT, sem que se leve em conta a condição fiscal ou a situação do ente federado ao qual estejam vinculados.

Essa complementação irá considerar a distribuição do VAAF, receitas próprias ligadas à educação, bem como parcelas de estados e municípios referentes ao salário educação. Desse montante, a Lei prevê, no art. 27, que pelo menos 15% sejam utilizados em investimentos nas respectivas redes de ensino (infraestrutura, equipamentos e instalações) e, no art. 28, que 50% sejam aplicados especificamente na etapa da educação infantil (creches e pré-escolas) (Araújo, Adrião, 2022, p. 176-177).

Nessa perspectiva, nota-se que essa tripla modalidade de complementação introduziu maior sofisticação no modelo redistributivo dos recursos do fundo, a partir de dois critérios: **equidade** e **meritocracia**. Assim, enquanto o VAAF mantém a lógica de apoio a estados mais pobres, o VAAT corrige distorções internas entre municípios de uma mesma unidade federativa, e o VAAR, por sua vez, condiciona parte dos recursos ao desempenho de aprendizagens e de gestão escolar. Ou seja, no VAAF e no VAAT a base para redistribuição dos recursos é o critério equitativo, enquanto o VAAR tem por base o critério meritocrático. Nessa lógica, ganha mais recursos, quem se esforça mais, atinge as metas de aprendizagens e cumpre as condicionalidades, conforme descreve o Art. 14 da Lei 14.113/2020 (BRASIL, 2020):

Art. 14. **A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores** referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com **critérios técnicos de mérito e desempenho** ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio **dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica**;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais **medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica**, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - **referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular**, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (grifos nossos).

De acordo com Araújo e Adrião (2022), a nova lógica de distribuição prevista na EC 108, ao estabelecer em seu art. 4º, §3º, que 2,5% do VAAR sejam destinados com base no cumprimento de metas como melhoria da gestão; evolução de indicadores de atendimento e de aprendizagem com redução das desigualdades, acaba criando condicionalidades de caráter genérico e em certa medida, contraditórias, pautadas em critérios meritocrático. Essa dinâmica poderá intensificar a competição entre as redes de ensino, por melhor desempenho de resultados. Ainda assim, “apesar das contradições normativas, o modelo híbrido de redistribuição dos recursos do Fundeb tornou o sistema mais equitativo,

reduzindo assimetrias e desigualdades orçamentárias na manutenção e desenvolvimento da educação básica” (Araújo; Adrião, 2022, p. 777).

Nessa perspectiva, ressalta-se que se por outro lado, o novo Fundeb estimulou a ampliação da matrícula da educação infantil ao ensino médio, por outro criou mecanismos de concorrência entre redes de ensino. Esse viés meritocrático do Fundeb, reflete a influência dos organismos empresariais privados, que representados por fundações e institutos têm exercido nas últimas duas décadas forte influência na definição das políticas educacionais no Brasil.

### 3. O novo Fundeb e a questão da valorização dos profissionais da educação

Outra mudança significativa introduzida pela Lei n.º 14.113/2020, foi a definição de que, excluídos os recursos mencionados no inciso III do caput do art. 5º, pelo menos 70% dos recursos anuais totais dos fundos referidos no art. 1º devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (Brasil, 2020). Essa medida ampliou a proporção de recursos destinados à valorização do magistério, garantindo não apenas um aumento significativo no repasse para salários, mas também abrangendo todos os profissionais em exercício nas atividades da educação básica.

Tal mudança elevou a proporção dos recursos destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica de 60% para 70%, representando um aumento significativo de dez pontos percentuais. Além desse incremento, o novo Fundeb ampliou o “espectro dos/as profissionais contemplados, envolvidos/as na educação básica” (Araújo; Adrião, 2021, p. 777), passando a incluir não apenas os professores, mas também os demais servidores em efetivo exercício nas atividades da educação básica, conforme previsto no inciso II do art. 26.

É importante salientar que essa ampliação está em consonância com os termos do art. 61 da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e com o art. 1º da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019<sup>7</sup>

(BRASIL, 2020), reforçando a política de valorização de todos os profissionais que contribuem diretamente para o funcionamento da educação básica. Por conseguinte, os profissionais que integram as equipes multiprofissionais em efetivo exercício na educação básica passam a ser remunerados dentro dos 70% de recursos previstos, conforme estabelece o art. 5º, parágrafo III, da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

No quadro abaixo, sintetiza as principais mudanças introduzidas com a EC 108/2020, regulamentada pela Lei n.º 14.113/2020:

Quadro 2: Principais mudanças introduzida pela EC 108/2020

DESCRIÇÃO	EC 53/2006	EC 108/2020
<b>Vigência</b>	13 anos	Permanente
<b>Complementação da União</b>	Mínimo de 10%	Mínimo de 23%, com aumento progressivo: 12% (2021), 15% (2022), 17% (2023), 19% (2024), 21% (2025), 23% (2026).
<b>Uso dos recursos para pagamento de profissionais</b>	Até 60% para remuneração do magistério	Até 70% para pagamento dos profissionais da educação básica em exercício.
<b>Distribuição dos recursos</b>	Considerava apenas fatores de ponderação	Passa a incluir critérios socioeconômicos, capacidade financeira dos entes e arrecadação tributária.
<b>Conselho de acompanhamento e controle social</b>	Não havia previsão de diversidade	Inclui representantes indígenas, quilombolas e de comunidades do campo.
<b>Transparência na utilização de recursos</b>	Não especificava detalhamento de transações	Instituições financeiras devem disponibilizar extratos das contas vinculadas ao Fundo.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Araújo e Adrião (2021, p. 779)

7. A Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. No Art. 1º que “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”.

Gouveia (2021) e Santos (2024), entendem que a trajetória evolutiva da política de fundos evidencia uma ampliação do compromisso com a valorização do magistério. Para estes autores, esse movimento pode ser percebido na forma como a concepção de remuneração adequada se transformou: se antes, com o Fundef, estava restrita aos professores do Ensino Fundamental, passou a abranger a necessidade de uma remuneração justa e equânime para todos os profissionais da educação.

Segundo Gouveia (2021), a política de fundos de financiamento da educação no Brasil, iniciada em 1998, introduziu a subvinculação como mecanismo de disciplinamento, estabelecendo regras específicas para a aplicação dos recursos no pagamento de pessoal.

O quadro abaixo sintetiza os elementos presentes nas três emendas constitucionais, referentes ao fortalecimento da valorização docente.

Quadro 3: Valorização do magistério nas ECs 14/1996, 53/2007 e 108/2020

EC	Finalidade	Subvinculação na aplicação
<b>EC 14/1996</b>	Nos primeiros dez anos após a promulgação da EC, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão alocar, no mínimo, 60% dos recursos mencionados no caput do artigo 212 da Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Isso tem como objetivo garantir a universalização do ensino, que é sua principal responsabilidade, além de assegurar uma remuneração justa para os professores.	60% no mínimo dos recursos de cada Fundo deve ser destinado ao pagamento dos/as professores/as do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

<b>EC 53/2007</b>	Durante 14 anos após a promulgação desta Emenda Constitucional, estados, Distrito Federal e municípios utilizarão parte dos recursos destinados à educação para manter e desenvolver a educação básica e garantir remuneração aos profissionais da educação.	Uma parcela não inferior a 60% de cada Fundo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.
<b>EC 108/2020</b>	Os Estados, o DF e os municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais.	Uma parcela de no mínimo 70% de cada fundo mencionado no inciso I do caput deste artigo, excluindo os recursos descritos na alínea “c” do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica em exercício. Quanto aos recursos previstos na alínea “b” do inciso V do caput deste artigo, deve-se observar um percentual mínimo de 15% para despesas de capital.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Gouveia (2021, p. 757; Santos, 2024, p.118)

Mesmo uma rápida análise do quadro acima revela que a valorização do magistério é uma constante nos documentos examinados. Contudo, chama-se atenção para a conjuntura altamente controversa em que se deu a aprovação do Fundeb permanente, realizada “sob a égide de uma gestão no executivo que articula neoconservadorismo e ultraliberalismo” (Gouveia, 2021, p. 757; Santos 2024, p.118), marcado por ataques não apenas à escola pública e à ciência, mas também aos próprios profissionais da educação. Tais ataques ocorreram em nível ideológico, sob o véu da negação da política, mas igualmente por meio de cortes profundos no orçamento, que comprometeram a qualidade da oferta educacional e o cumprimento das metas

estabelecidas no PNE 2014-2024. Todavia, tal contradição pode ser explicada pelas lutas travadas no parlamento e nas ruas para que a EC108/2020 fosse aprovada. Na ausência do governo negacionista e anti-ciência de Jair Messias Bolsonaro, coube ao parlamento brasileiro, sob pressão popular, tocar a aprovação da EC que viabilizou o novo Fundeb.

Para Gouveia (2021), esse processo configura uma ruptura no ciclo de compromissos com a valorização do magistério:

É preciso considerar que, se por um lado a EC108/2020, que constitucionaliza o Fundeb de forma permanente, é um marco importante, por outro, a conjuntura de austeridade fiscal, combinada com uma crise econômica-política-social decorrente da junção entre a pandemia de Covid 19 e o governo de Jair Bolsonaro, no caso brasileiro, tem efeitos diretos nas condições de financiamento da educação, portanto nas condições de valorização dos/as profissionais da educação (Gouveia, 2021, p. 178-179).

Nessa perspectiva, Santos (2024) destaca que a constituição do novo Fundeb, de fato, ocorreu em um contexto desfavorável à efetivação do direito humano à educação. Nesse cenário, predominou-se uma orientação governamental de caráter reacionário, privatista e excludente, intensificada pela crise econômica decorrente da pandemia de Covid-19. Essa conjuntura resultou, entre outros efeitos, como na desregulação do setor privado em relação à educação, comprometendo a garantia de condições equitativas no âmbito das políticas públicas, além dos ataques sistemáticos aos educadores promovidos pelos defensores de projetos ideológicos como o da escola sem partido e cívico militares.

#### 4. Considerações finais

O artigo buscou analisar o Novo Fundeb, como principal política de financiamento da educação básica e valorização dos profissionais da educação. Destacou no tocante a valorização docente, uma contradi-

tória valorização vinculada a performance de desempenho por mérito, condicionando parte do financiamento ao cumprimento de metas introduzindo, uma falsa valorização docente por meio de concorrência.

Outro ponto a destacar é que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), embora tenha previsto, nas metas 17 e 18, **a valorização docente**, esta **não foi tratada pelo Estado com a urgência compatível à relevância do tema**, especialmente diante das reformas estruturantes ocorridas nas últimas duas décadas. A meta 17 do referido PNE estabelecia a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com o objetivo de equiparar sua remuneração média à dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente, até o sexto ano de vigência do Plano. Todavia, dados do monitoramento do PNE até 2018, conforme Gouveia (2021), apresentaram um movimento inverso. Ou seja, a aproximação das médias de remuneração não ocorreu por aumento real dos vencimentos docentes, mas pela retração mais acelerada dos salários dos demais trabalhadores. Assim, a aparente convergência numérica não representou a efetiva valorização da carreira docente, mas sim o reflexo de uma desvalorização generalizada da classe trabalhadora assalariada.

Outro aspecto a ser observado nesse debate se deve a política de descentralização adotada pelo Estado brasileiro, que transferiu para os Estados e Municípios, nos termos da Lei nº 13.005/2014, a responsabilidade pela regulamentação salarial, por meio da construção e aprovação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação com base no Piso Salarial do Magistério (metas 17.1 e 18 do PNE).

Nesse sentido, embora seja possível reconhecer importantes avanços com o novo Fundeb, considerando, seu caráter permanente, vale ressaltar dois aspectos centrais da política de fundos, ainda permanecem intrinsecamente ligados à desvalorização histórica dos docentes no Brasil. O primeiro refere-se à ampliação do “guarda-chuva” do Fundeb para toda a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e para os demais

profissionais da educação, com a reserva de no mínimo 70% dos recursos destinados a valorização dos profissionais da educação. Essa ampliação embora tenha representado um aumento dos repasses de forma significativa, contudo, não quer dizer que resultou em uma melhoria efetiva nos salários dos docentes e demais profissionais da educação. Pois, ao mesmo tempo em que se ampliou de 60 para 70% os recursos destinados à valorização salarial, por outro lado se incluiu outros profissionais que não constavam no cômputo dessa vinculação do Fundeb anterior.

O segundo ponto refere-se ao acirramento das disputas por recursos provenientes da complementação da União, decorrente do caráter meritocrático introduzido pelo VAAR. Essa nova modalidade, que vinculou o repasse à melhoria da gestão, à evolução de indicadores de atendimento e ao progresso da aprendizagem com redução das desigualdades, reflete a lógica gerencial e introduz a meritocracia nas redes de ensino. Na verdade, esse mecanismo intensifica a competição entre os sistemas de ensino ao transferir para os atores educacionais a responsabilidade direta sobre a majoração (ou não) dos recursos destinados às suas redes, refletindo e justificando o cenário de pressão e incerteza observado na realidade concreta das redes de ensino.

Desse modo, o novo Fundeb trouxe na sua composição, através do VAAR a marca da influência dos chamados empresários da educação, que a partir dos anos 2000, passaram atuar efetivamente na definição das políticas educacionais, introduzindo suas pautas sob o argumento da melhoria da qualidade da aprendizagem. A exemplo da implementação da BNCC, que inclusive é uma condicionalidade do novo Fundeb, das políticas de bonificação e premiação condicionadas a indicadores mensurados nas avaliações em larga escala e da redefinição dos critérios de financiamento e de distribuição de recursos públicos, com base no mérito, em uma lógica de um quase mercado.

Por fim, entendemos que educação não é mercadoria, que se compra e se vende na lógica da concorrência e que valorização dos profis-

sionais da educação não é colocar uns contra os outros, em uma busca esquizofrênica para produzir mais resultados nos exames educacionais, para se conseguir melhorias salariais. A educação é por natureza uma construção coletiva e colaborativa e a sua melhoria contínua passa necessariamente por políticas de financiamento público efetivas e permanentes, que sejam capazes de assegurar o direito à educação pública, o acesso gratuito, a sua manutenção e a valorização de todos profissionais que nela atuam.

## Referências

ARAÚJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. i, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 767–785, 2022.

BRASIL. Congresso. *Lei 9.394, de 20/12/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.

\_\_\_\_\_. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, (2016). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 out. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

\_\_\_\_\_. *Lei 14.113, de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constitui-

ção Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: GOV.BR. Acesso em: [22.03.2025].

GOUVEIA, Andréa; SOUZA, Ângelo. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. *Em Aberto*, v. 28, n. 93, 2015.

PORTELA, Eunice Nóbrega; DA SILVA, Dirce Maria. O (DES) regulamento do novo Fundeb: aplicações e contradições. In: *Anais do Congresso de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social*. 2022. p. 52-60.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SANTOS, Antonio Francisco Fernandes Dos. *FUNDEF e FUNDEB e o processo de (des) valorização do professor no contexto da crise estrutural do capital*. 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2024. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=115666>> Acesso em: 13 de agosto de 2025.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo. *Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do fundeb*. Educação & Sociedade, v. 43, p. e254823\_pt, 2022.

## A formação para a cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise crítica

Meirelene Linhares Lima<sup>1</sup>

Antonio Ronaldo Aquino e Silva<sup>2</sup>

José Deribaldo Gomes dos Santos<sup>3</sup>

### I. Introdução

O presente artigo versa sobre a análise da concepção de formação para cidadania constada no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, direcionado à disciplina de História (1999). Os PCNEM, um documento que tem suas bases na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira Nº 9394/96, evidencia uma exigência posta na Conferência de Jomtien, na Tailândia 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo o objetivo era o compromisso na universalização da educação básica nos países ali presentes (Dias e Lara, 2008).

A Conferência de Jomtien (Dias e Lara, 2008), sobre o pretexto da luta por uma educação para a dignidade humana, teve como finalidade orientar as reformas educacionais, dos países da América Latina,

---

1. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

2. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

3. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

cujas economias recém-abertas ao capital estrangeiro, necessitavam de orientações estatais. O modelo econômico brasileiro mudara na década de 1990 para o neoliberalismo, isso ocorre quando a economia brasileira, abre-se ao mercado globalizado, devendo adequar-se as demandas dos órgãos internacionais, para que a globalização fosse segura, o Brasil precisava-se implementar algumas reformas.

No pacote das reformas que o Estado brasileiro devia submeter-se, estava a reforma educacional, reformular os objetivos da educação básica era uma exigência. O sistema de educação necessariamente é perpassado por reformas, documentos educacionais são formulados, assim como a LDB 9394/96. E no caso dos PCNEM, texto aqui analisado, impõe as escolas de Ensino Médio uma formação para o exercício da cidadania, ao final do ensino básico as escolas têm como dever, criar as possibilidades para que os jovens estudantes exercitem uma dada cidadania. Nesse contexto educacional de formação para a cidadania, surgem questionamentos como, que cidadania as políticas educacionais vislumbram para a sociedade contemporânea, bem como o que está por trás de uma exigência tão ferrenha?

A análise da concepção da formação cidadã no documento dos PCNEM, destinado ao ensino de História, apresenta um construto textual em defesa de uma formação cidadã que só poderia efetivar-se paralelo ao conhecimento histórico. Tomando, a apreensão do conhecimento de história, como o meandro capaz de levar os educandos a compreender o processo histórico e a recíproca relação entre presente-passado-presente que leva homens e mulheres a orientar-se no mundo no sentido da luta pela dignidade humana.

A concepção da formação para o exercício da cidadania que o documento apregoa, está relacionada a uma formação escolar que acentue as lutas históricas no sentido que, tais conhecimentos possibilitem aos educandos a compreender a história e a se orientar nela de forma a criar possibilidades para mudanças sociais. Nos apropriamos do re-

ferencial teórico: Ontologia marxiana-lukacsiana que, distingue radicalmente emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante, da emancipação humana, momento da efetiva e plena dignidade do gênero humano.

## 2. Uma análise dos PCNEM: refletindo a concepção de cidadania

Esta seção tem como objetivo apresentar a concepção de cidadania presente nos PCNEM, especificamente voltados para o ensino de História. É muito comum encontrarmos em documentos legais definições de cidadania, como sendo um conjunto de direitos civis, político e sociais que homens e mulheres dispõem numa sociedade democrática. É comum também que, não encontramos nos mesmos documentos legais explicações detalhadas de como se realizam na prática e no cotidiano os direitos do cidadão, até porque não seria função dos documentos legais tal nível de explicitação. Por conseguinte, no campo da análise das leis existem diversas reflexões e interpretações.

Para Covre (1991), os direitos civis são aqueles que garantem o direito de se dispor do corpo, implicam na propriedade sobre o próprio corpo, como: o direito à liberdade de expressão, à locomoção, direito à defesa diante das leis criminais, direito à segurança, ou seja, o direito de ir e vir, de realizar escolhas, como por exemplo, trabalhar, escolher quais papéis deseja desempenhar na sociedade, bem como o direito à igualdade entre todos os cidadãos. Já os direitos sociais dizem respeito ao acesso a riqueza coletiva, às garantias de uma vida digna na sociedade, com condições de sobrevivência que garanta minimamente o acesso à educação, à saúde, à moradia, à segurança, e outros considerados socialmente necessários à sobrevivência. E os direitos políticos são aqueles que, dizem respeito a participação no governo e nas decisões que regem a vida em sociedade, como por exemplo, o direito ao

voto, à candidatura, às organizações sindicais, às associações de moradores etc.

Partindo do pressuposto que se naturalizou a concepção de cidadania como sendo, à busca da realização da igualdade no contexto de uma sociedade desigual, e, portanto, sendo entendido como resultado de um processo dialético permanente que envolve lutas políticas e interesses privados, muitas das vezes conflituosos e contraditórios. É comum encontrarmos a concepção de cidadania como sendo, práticas reivindicativas por melhores condições de vida, de salário, de trabalho etc. na luta dos oprimidos por melhores condições de sobrevivência. A cidadania, enquanto, meio para alcançar melhores condições de vida, sendo um conjunto de direitos alçados através de pressões exercidas pelos menos favorecidos sobre o Estado. A noção de cidadania como, prática reivindicativa por direitos civis, políticos e sociais, é a compreensão que encontramos no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, direcionado ao Ensino Médio.

Se a cidadania carrega os elementos constitutivos da dignidade humana, então, por que o Estado burguês ainda não lançou as bases materiais necessárias a realização da cidadania plena à sociedade civil, posto que não proporciona a igualdade de direitos a não ser na sua dimensão formal. O Estado burguês favorece, em última instância, a reprodução das relações sociais capitalistas, que sustentam as estruturas do sistema econômico vigente, sistema este que, alimenta-se da exploração da força de trabalho, vendida pelo proletariado como única mercadoria que este dispõe para garantir a sua subsistência na sociabilidade regida pelo capital (Marx, 2017).

A cidadania moderna, tem como *slogan* a amenização dos problemas sociais como fome, miséria, marginalização etc. isto se a faceta estatal for de esquerda. No entanto, se for de direita, o Estado cidadã, agudiza as mazelas sociais, mas sempre com o discurso da crise vetando as mínimas distribuições de renda. Com as políticas públicas de amenização das de-

sigualdades sociais e o consumismo globalizado incentivados pelos governos de esquerda, qualificam a cidadania moderna. O chão da luta de classes é um processo permanente dentre as sociedades de classes, não sendo meras concessões governamentais, mas sim resultado de lutas.

As superestruturas da sociedade capitalista, como as instituições educacionais, são de extrema importância para o capital na criação e disseminação de ideias e consciências alienadas, o que torna invisível aos olhos dos próprios explorados a sua condição de classe, expropriada das suas próprias objetivações e consequentemente expropriados de si mesmo. O modo de produção regido pelo capital desumaniza o trabalhador, na medida que o produto do trabalho lhe é estranho.

Os direitos políticos além de implicarem em organizações políticas, em organismo de representação que visam uma prática política direta na sociedade, como os sindicatos, partidos, movimentos sociais, grêmio estudantil etc., também se caracterizam por sua forma indireta de se expressar, como por exemplo, no ato de eleger os representantes de Estado, constituintes do governo. Sendo assim, os direitos políticos são aqueles que viabilizam a participação nas decisões governamentais que afetam a vida de todos, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Conforme Covre (1991), cada um dos direitos que compõem a cidadania, só podem ser efetivamente alcançados estabelecendo uma relação recíproca com os demais, sendo a cidadania o conjunto desses direitos, quais sejam, os direitos políticos, sociais e civis, devem ser alcançados de forma equilibrada. Portanto, só seria possível a “cidadania plena” numa sociedade onde a garantia desses três direitos em sua plenitude fosse inalienável. Ainda segundo a autora, são os direitos políticos exercidos de forma efetiva e direta que garantem a saúde dos demais. Entretanto, os direitos políticos e civis para serem exercidos torna-se de fundamental importância uma constituição democrática que garanta as mais diferentes formas de liberdade, ainda que seja apenas perante a lei. Conforme a autora,

[...] a luta pelos direitos civis de locomoção, de liberdade de expressão, tem sido bastante intensa no mundo, inclusive na América Latina. Mas ainda há muito a fazer antes de se poder afirmar que esses direitos são respeitados. De qualquer forma, eles dependem da existência dos direitos políticos; estes, por sua vez, dependem da existência de regimes efetivamente democráticos [...] (Covre, 1991, p.13).

Após fazer um breve levantamento sobre os direitos que compõe a cidadania, faremos algumas apreciações críticas acerca da concepção da cidadania como um direito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. No texto do documento encontramos uma concepção de cidadania pautada na defesa da formação do indivíduo, relativo à escolarização dos três últimos anos da escola básica, todavia, não qualquer cidadania, já que, segundo o historiador José Murilo de Carvalho (2007), pode haver cidadania plena, média e nula:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (Carvalho, 2007, p. 09).

Os PCNEM, abordam uma concepção de cidadania fruto da apreensão entre duas temporalidades: passado e presente, visando um ensino que busque a efetivação de uma formação para a sociedade pautada na leitura de mundo resultante da apreensão dialética entre presente-passado-presente, por isso, é compreender a realidade em que está inserido a partir da apreensão do processo histórico, ou seja, se homens e mulheres do presente não compreendem o desenrolar da história não é possível compreender o presente e atuar sobre ele de forma consciente. Esse movimento que levam homens e mulheres do presente a ir ao passado para apreender o processo histórico, desemboca

numa orientação consciente na sociedade civil, pois, esse movimento da consciência permite compreender o real livre das deformações criadas pelas superestruturas, levando as massas populares a discernir de forma consciente a permanência ou a transformação na realidade que estão inseridos. Segundo o texto dos PCNEM,

[...] a concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporânea, e entre presente-passado-futuro, que permite criar projeções e utopias [...] (PCNEM, 1999, p. 303).

Dessa forma, apreensão do tempo histórico como presente-passado-presente leva o indivíduo a compreender as estreitas relações entre passado, presente e futuro, considerando as semelhanças, diferenças, permanências e ruptura dos acontecimentos no tempo, referentes à sociedade na qual está inserido afetivamente, culturalmente, economicamente e politicamente, o que constitui na formação do indivíduo não apenas a sua cidadania mais também a sua identidade. Segundo o documento,

[...] o Ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais no grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromissos com as classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações do passado e do futuro [...] (PCNEM, 1999, p. 301).

Esta compreensão do tempo histórico, do desenrolar da história, contida no texto dos PCNEM sugere a construção de uma cidadania crítica, uma vez que, essa forma de compreender o tempo histórico para melhor atuar na realidade é resultado de concepções orientadas que têm como parâmetro o passado que levam os sujeitos históricos a projetar o futu-

ro. Nesse sentido, o texto dos PCNEM nos apresenta uma concepção que parte da percepção de que o cidadão brasileiro atualmente apreende e constrói uma noção de cidadania a partir dos problemas contemporâneos que enfrentam, em diversas dimensões, desde os anseios individuais, aos anseios coletivos, sejam estes: local, regional ou até mesmo global.

Os PCNEM destinados ao Ensino de História, apresentam-se como um documento que defende a importância de entender a cidadania numa perspectiva histórica que engloba as lutas, negociações e confrontos que resultam em conquistas sociais, ao mesmo tempo em que sugere que tais temáticas sejam abordadas como parte dos conteúdos selecionados pelos docentes, a fim de proporcionar a reflexão em sala de aula, pois, a formação para a cidadania crítica segundo o documento dos PCNEM não ocorre sem reflexão. Conforme o referido documento,

[...] a partir das problemáticas contemporâneas, que envolve a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade” [...] (PCNEM; 1999; p. 305).

O texto dos PCNEM apresenta o entendimento de que o Ensino Médio, como a última etapa da Escola Básica, tem como papel primordial a formação de cidadãos críticos e conscientes, estes devem estar comprometidos com uma formação para a vida social. A princípio, o documento dos PCNEM deixa claro que o Ensino Médio deve fornecer meios para os discentes compreenderem a sua realidade, que a escola deve oferecer as possibilidades para se construir essa cidadania dentro do universo escolar, considerando a seleção de conteúdos oferecidos pela historiografia contida no livro didático, previamente selecionado.

É importante ressaltar aqui que, a produção historiográfica que compõe o livro didático são conteúdos cujos aspectos políticos pedagógicos não são discutidos na perspectiva de serem ou não perspec-

tivas mediadoras do processo de apreensão do tempo histórico, de modo que entendemos ser este conteúdo apenas capaz de mediar o entendimento da realidade em sua dimensão parcial. Segundo o texto dos PCNEM,

[...] na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio [...] (PCNEM, 1999, p. 301).

Na perspectiva contida nos PCNEM, para que ocorra a formação cidadã, os docentes devem fazer escolhas pedagógicas que possam permitir aos alunos construir uma leitura de mundo crítica e profunda, reveladora dos elementos da realidade aparente, que ultrapasse a superfície dos fatos, buscando os elementos constitutivos do real. Conteúdos esses que, possibilitem aos discentes, compreender a realidade em que estão inseridos. Sendo assim, o cidadão crítico que o documento orienta formar está vinculado a compreensão de cada um sobre a comunidade a qual se pertence, considerando sua dimensão econômica, política e cultural. A cidadania crítica proposta no documento, realiza-se na medida em que o estudante desenvolve a sua compreensão acerca do seu grupo de convívio, construindo por assim dizer, sua identidade.

No documento educacional, o ensino de história deve propor meios que possibilite os discentes situar na sociedade para melhor compreender a realidade que está inserido. Defendendo a apreensão do tempo histórico, para que os jovens dos últimos anos do Ensino Básico compreendam de forma dialética o desenrolar da história, as re-

lações entre as temporalidades presente-passado-futuro, pois, para o documento, o Ensino de História oferece meandros para a compreensão das desigualdades sociais e os problemas atuais enfrentados pelos grupos sociais, pois, é na ida ao passado para entendê-lo que se apreende a realidade em que se vive. Nos PCNEM, “a apreensão do presente-passado-futuro leva os jovens a criarem projeções e utopias” (PCNEM, 1999, p. 303).

Analisamos que no texto dos Parâmetros, há uma concepção de cidadania tomada como crítica pelo referido documento. Há explicitamente no documento uma concepção de cidadania atrelada a compreensão da realidade em que se vive, em que apreender o tempo histórico, as estreitas relações entre as temporalidades presente-passado-presente, possibilita aos jovens lançarem um olhar sobre a sua realidade, que perpassa o senso comum. Nos PCNEM, a concepção de formação para a cidadania como sendo mediada pelo processo de apreensão do tempo histórico, para melhor entender a realidade, como ressalta o documento na passagem a seguir:

É necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem ao conhecimento imediato. (PCNEM; 1999; p. 305).

O documento analisado defende uma cidadania crítica, uma formação para a inserção autônoma na vida adulta, uma formação vinculada ao conhecimento histórico, como meandro para orientação das ações cidadãs. Encontra-se nos PCNEM a defesa do conhecimento acerca do processo histórico que pode levar homens e mulheres a se orientar no

tempo e no espaço, compreendendo o sentido das lutas para o desenvolvimento da humanidade. Segundo o documento, o ensino de história pode ser considerado uma disciplina essencial no que se refere a formação para a cidadania crítica, levando os educandos a tomadas de decisões autônomas na realidade que se está inserido. Sendo a História uma dimensão orientadora da prática humana, ela leva os discentes apreenderem que as conquistas sociais no âmbito coletivo resultam de uma inserção autônoma na comunidade que se pertence.

### 3. Cidadania: uma análise crítica

Não se pode negar que a cidadania moderna, núcleo da forma jurídica estatal representa uma conquista relevante para a toda sociedade civil, isso se levarmos em consideração a condição social dos servos na Idade Média. O Estado moderno, levanta-se sobre as bases do sujeito de direito, isso para o bem e para o mal. Os PCNEM, na aparência fenomenológica é, um documento que expressa uma concepção de cidadania para a crítica às desigualdades sociais, um documento que acentua a necessidade da luta, da compreensão do tempo histórico para melhor orientação na realidade concreta. O documento destinado ao ensino de História, frisa a necessidade da luta social que, orientada pelo conhecimento histórico venha criar as possibilidades das mudanças sociais.

Diante da concepção de exercício da cidadania que o documento apregoa, é substancial irmos à origem ontológica da categoria cidadania para apresentarmos com maior propriedade a análise da concepção de cidadania presente nos PCNEM. O Estado de direito, da qual a cidadania é parte integrante, tem seu fundamento ontológico nas revoluções burguesas, principalmente com a Revolução Francesa, quando a burguesia impõe o capitalismo como forma de produzir e de viver, rompendo com os resquícios do feudalismo na França. E como Marx e Engels (2002), já haviam dito, toda nova classe para dominar deve impor a suas ideias

como comum a todos, deve elevar sua ideologia como dominante, só assim uma nova dominação pode tomar o lugar da velha forma. E essa foi a conquista da Revolução Francesa, impor a forma mercadoria como algo a ser universalizado. Para os filósofos alemães,

[...] os indivíduos que formam a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e como consequência disto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica. É evidente que o fazem em toda sua extensão, e, portanto, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e distribuição de ideias do seu tempo, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da sua época [...] (Marx; Engels, 2002, p. 63).

Um das conquistas constitucionais pós Revolução Francesa que, aos poucos os Estados modernos aderiram foi, a igualdade de todos perante a lei; o direito de ser cidadão, é a máxima das cartas constitucionais burguesas. Isso é uma conquista histórica, a sociedade civil dispondo legalmente dos direitos políticos, civis e sociais. A emancipação política da sociedade civil, retirou os servos do mando senhorial para indivíduos libertos na forma da lei. Essa mesma liberdade os colocou numa condição desumana. A emancipação política moderna, apresentou-se contraditória, isso quando o Estado de direito coloca todos os indivíduos pertencentes a comunidade política como livres, iguais e proprietários, embora, esses mesmos cidadãos sejam desapropriados dos meios de produção da vida.

A emancipação política moderna é a liberdade ilimitada do Estado burguês. O capitalismo, enquanto, forma de ser contemporânea, para se expandir geograficamente, politicamente e economicamente pelo globo terrestre, necessita da forma política estatal, ou seja, o aparato político do Estado é fundamental para o desenvolvimento e reprodução da lógica social burguesa. Marx (2005), de forma assertiva afirma que, a emancipação política é a liberdade ilimitada do homem egoísta,

do homem burguês e não da coletividade. A emancipação política da qual a cidadania é parte integrante garante apenas o Estado de Direito em sua plenitude para aqueles que detém a propriedade privada, para aqueles que podem se realizar como indivíduos plenamente livres, ou seja, a emancipação política embora, na forma da lei abranja toda a sociedade civil, em sua efetividade concreta se restringe a liberdade da forma política e jurídica do capital. Marx afirma,

[...] A liberdade individual e sua aplicação constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz que todo homem encontre em outros homens não a *realização* da sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta [...] (Marx, 2005, p. 35).

A condição de sujeito de direito membro de uma comunidade política que, o trabalhador “desfruta”, vai até a porta da fábrica, ao submeter a forma de produção capitalista o sujeito de direito volta a converter-se em servo, ou algo até pior do que isso. O nível de alienação do trabalho burguês é mais profundo e mais desumanizado que o trabalho servil. Essa afirmação é muito clara porque no modo de produção servil, o servo tinha a consciência que, aquilo que ele objetivava por meio do trabalho era seu, mas que tinha que pagar imposto ao senhor feudal, todavia, no modo de produção capitalista, a objetivação do proletariado é estranha a ele. Ou seja, a própria criação do trabalhador é o elemento social que o aliena, a forma mercadoria converte o trabalhador em coisa, enquanto, o valor de troca ganha a imagem fantasmagórica de sujeito da produção.

A emancipação política tem a sua origem ontológica na forma mercadoria, é com o direito de ser livre, igual e proprietário que o trabalhador se insere em um modo de produção negador da condição humana. O direito de ser cidadão converte o homem em mercadoria. A emancipação política funda as relações sociais desiguais modernas, isso quando o indivíduo é livre, igual e proprietário para inserir-se numa relação

social de produção que, tem como base a dominação do homem pelo homem. O verdadeiro cidadão é aquele que detém os meios privados de produção, são aqueles que gerir o capital. Nessa relação social, o trabalhador não passa de uma mera engrenagem da máquina egoísta burguesa, que tem em si o elemento constituinte de valor, ou seja, o trabalhador é o elemento atribuidor de valor. Segundo Marx,

[...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. [...] (Marx, 2017, p. 262).

[...] Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura, e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer a sua natureza especial. Longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas [...] (Marx, 2005, p. 20-21).

O Direito é uma categoria ontológica que suje com a necessidade de equilibrar os antagonismos de classes. O trabalho, elemento mediador entre homem e natureza, atividade que retira o homem do imobilismo natural para colocá-lo na vida dinâmica social, capaz de transformar a natureza na base material necessário a reprodução humana. O trabalho é a esfera ontológica primária capaz de criar o novo, a cada objetivação o homem não transforma apenas a natureza mais a si próprio, pois, o movimento de subjetivação e objetivação cria o homem novo, possibilidades novas e necessidades inusitadas. Esse movimento contínuo e permanente da forma de viver social cria novos complexos. O complexo do Direito moderno, tem seu fundamento ontológico no ato de compra e venda da força de trabalho, na legitimação que submete o homem ao jugo da forma mercadoria. Segundo Lukács,

Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Todavia, o núcleo da questão se perderia caso se tomasse aqui como pressuposto uma relação imediata. Ao contrário, o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas. (Lukács, [s.d.], p. 5).

A emancipação humana para Marx, só pode se constituir em uma estrutura social em que, a centralidade das relações sociais materiais de produção da vida, esteja não no homem egoísta, não no homem livre individualmente, mas, sim na liberdade inalienável do gênero humano. Para Lukács, a emancipação humana implica necessariamente em uma sociedade mais desenvolvida que a burguesa, uma sociedade fundada por uma forma de produção centrada no controle livre e consciente do processo de produção e distribuição da riqueza socialmente produzida. A emancipação humana deve ter como fundamento, relações sociais pautadas na efetiva solidariedade humana. De acordo com os filósofos alemão e húngaro respectivamente,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (Marx, 2005, p. 42).

Todavia, a elevação da adequação ao gênero jamais desaparece completamente da ordem-do-dia da história. Marx define o reino da liberdade como “um desenvolvimento de energia humana

que é fim em si mesmo”, como algo, portanto, que tanto para o homem individual quanto para a sociedade tem um conteúdo suficiente para transformá-lo em fim autônomo. Antes de mais nada, é claro que uma tal adequação ao gênero pressupõe um nível do reino da necessidade do qual, no presente momento, ainda estamos muito longe. Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria auto-produção, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo. (Lukács, [s.d.], p. 18).

A cidadania como núcleo da forma jurídica moderna, representa uma conquista social. Não negamos as benesses representativas da forma jurídica, porém, é isso que a cidadania implica para os desprovidos dos meios de produção, representação de acesso, enquanto, para as classes dirigentes ela é efetividade do acesso à riqueza socialmente produzida. A concepção de exercício da cidadania presente nos PCNEM direcionando ao ensino de história, apresentar-se esvaziada de sentido, quando a crítica ali presente não atravessa as relações sociais desumanizadas da sociabilidade gerida pelo capital. No documento educacional, defende-se uma atitude crítica para as mudanças sociais, porém, essas mudanças estão no campo das reformas políticas, não ultrapassando as relações sociais que concebe o trabalhador como mera mercadoria.

#### 4. Considerações finais

De acordo com o exposto até aqui, a emancipação política liga-se a seu fundamento ontológico de reprodução das relações sociais burguesas, a cidadania, embora, uma conquista social, não pode vislumbrar um campo fora e contra a lógica capitalista de produção. A concepção de cidadania apresentada no texto dos PCNEM destinados ao ensino de

história, não implica uma formação para luta em prol da plena dignidade do gênero humana.

A emancipação política, embora não vislumbre a emancipação humana, ela não deve ser abandonada de todo pela a classe trabalhadora, porque o direito só pode ser relegado pelos oprimidos quando as possibilidades e as necessidades da emancipação humana tornar-se uma realidade latente. Antes que a luta de classes apresente a ideologia do trabalho associado como uma possibilidade concreta no presente, não se pode negar a emancipação política como um mecanismo de luta que a classe trabalhadora dispõe contra a amenização da exploração. A democracia, enquanto<sup>4</sup>, forma política e a cidadania, enquanto, forma jurídica do capital, ainda são a esfera limitada que a classe trabalhadora dispõe no processo de luta de classes. A contradição é imanente, a cidadania é forma jurídica do capital, por outro lado, o direito formal absorve a classe trabalhadora. A cidadania não se apartada da dinâmica social da luta de classes.

## Referências

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COVRE, M. L. M. *O Que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DIAS, S, G, A; LARA, A, M, B. *A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN*, p. 05-12, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>>. Acesso: 05 set. de 2015.

LUKÁCS, G. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. [s.d.]. Disponível em: <<https://beneweb.com.br/resources/As%20>

---

4. As expressões “forma política e forma jurídicas foram cunhadas pelo jurista e filósofo, Alysson Leandro Mascaro.

bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensamento%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>. Acesso: 15 de jul. de 2025.

MARX, K; ENGELS, F. A classe dominante e consciência dominante – formação da concepção de Hegel do domínio do espírito na História. In: MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach*. Tradução, Sílvio Donizete Chagas. 9ed. São Paulo: Centauro, p. 63-67, 2002.

MARX, K. *A Questão Judaica*. Tradutor Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução, Rubens Enderle. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASCARO, A. L. Política do Estado. In: MASCARO, A.L. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1999.

# A ausência do/a Professor/a e da Pedagogia Crítica para a Alfabetização de Crianças: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural de Vigotski

Joélia Mara da Costa<sup>1</sup>

Sirneto Vicente da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

A educação escolar passou a ser um espaço instrumentalizado pelas políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, como orientação dos organismos multilaterais, coordenadores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia. Tais orientações têm como base a crise estrutural do capital, da década de 1970, responsável pela introdução do modelo de produção Toyotista no setor econômico. Esse cenário introduziu no campo educacional a gestão por resultados, moldando a prática pedagógica dos/as professores/as, desvinculando a socialização do patrimônio cultural por conceitos do cotidiano escolar (Silva, 2023).

---

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE). Professora da rede pública municipal de Limoeiro do Norte-Ceará.

2. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE). Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UECE/FAFIDAM).

A fim de compreender sobre o fenômeno educacional que tem demarcado a ausência do papel do/a professor/a e da pedagogia crítica, enquanto ciência da educação que contribui para o desenvolvimento humano, pressupomos que as interferências nesse processo educacional estão associadas através de construtos internacionais, por meio das orientações para a educação, propostas por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Com isso, a Conferência Mundial Todos pela Educação, de Jomtien (1990) traz uma perspectiva de alinhamento sobre os sistemas de ensino, quando passa a ser orientadora do Estado, pois “a Declaração sobre Educação Para Todos (Declaração de Jomtien em 1990), tornou-se a referência de orientações para as políticas de educação dos países em desenvolvimento” (Brito; Lima; Silva, 2017, p.154).

Cumpre destacar que quando trazemos à tona a questão da ausência do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem, estamos destacando a secundarização da função de ensinar do/a docente, mormente com as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e a introdução do construtivismo que, sob o argumento da formação de um sujeito protagonista da sua aprendizagem, defendeu um ensino centrado em uma pedagogia cuja base teórica excluiu o método de ensino tradicional e, portanto, relegou a função do/a professor/a tornando-o/a um/a proponente de situações didáticas que partissem do interesse dos/as estudantes. Ademais, a pedagogia que não se colocava como crítica, todavia proporcionava, em certa medida, o acesso ao patrimônio cultural pelos/as alunos/as passa a privilegiar os conhecimentos espontâneos, baseados no cotidiano social, portanto, pragmáticos, tácitos.

Nesse sentido, associamos ao relatório elaborado pela Conferência de Jomtien, a influência das pedagogias do “aprender a aprender” na prática pedagógica do/a professor/a como epistemologia da prática, que convencionou o ensino aos princípios valorativos, subscrevendo

o/a aluno/a, enquanto sujeito protagonista do processo, princípios estes que se encontram associados ao construtivismo (Duarte, 2010).

Na escola tem predominado um ensino fundamentado nos princípios do cotidiano escolar, que subtrai da prática educativa o ensino de conteúdos formais, por conceitos generalizados. Sobre este fato, Rego (1995) ressalta, a partir do pensamento de Vigotski, que a escola tem papel preponderante sobre a transmissão dos conhecimentos sistematizados que elevam as funções superiores do psiquismo humano. Acerca dessa mesma relação entre escola e cotidiano, Duarte (1999, p. 38) adverte a respeito da necessidade do trabalho educativo em torno dos conhecimentos científicos, pois “[...] o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada”.

Nesse sentido, propomos uma discussão a respeito da ausência dos/as professores/as e da pedagogia crítica no processo de alfabetização, à luz da psicologia histórico-cultural, materializada sobre os princípios do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, os quais estão associados aos aspectos sociais e culturais do desenvolvimento da humanidade pelo trabalho. Assim, o trabalho educativo, que teria como idealizador o/a professor/a, tem sido materializado por outros, que cooptam os interesses da escola, como interesses mercadológicos.

Este artigo está organizado a partir de duas seções principais: a primeira, analisa a alfabetização, defendendo que os conhecimentos aprendidos na escola superem os conceitos cotidianos; a segunda seção destaca como as pedagogias do aprender a aprender têm inibido de forma bastante perene o papel do/a professor/a no processo de ensino, incidindo sobre a negação dos conteúdos e culminando em um currículo esvaziado.

## A alfabetização para além do cotidiano

A aprendizagem da leitura e da escrita como construção social, criada pelas necessidades sociais, portanto humanizada, é um dos objetos de estudo mais discutido sobre o interesse do desenvolvimento cognitivo e cultural. A exemplo desse discurso, tomamos a Rússia, pós-revolução, no período de 1918-1920, que teve como meta alfabetizar a população, tendo atribuído significativa importância à classe social dos trabalhadores, em elevar o nível intelectual da população, com vistas a uma sociedade socialista. Lênin, militante daquele período, conseguiu organizar estrategicamente a população da União Soviética, chegando a alfabetizar milhões de crianças e jovens (Bittar; Ferreira Jr. 2015). Havia, pois um interesse objetivado sob um contexto de lutas pertencentes àquele momento histórico, que contribuiu com o êxito das ações desenvolvidas.

Partimos do pressuposto de que a alfabetização de crianças é composta pelo desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes através do acesso à linguagem formal e dos conteúdos de todas áreas do conhecimento, como as ciências humanas e naturais, matemática e artes, dentre outras. No que tange à habilidade de ler e escrever convencionalmente, pela interação com os textos dos diversos gêneros, apropriando-se da sua função social, e da escritura, como meio de comunicação e o acesso à variedade de textos que circulam socialmente. Nesse quadro, Brito (2012, p. 105) afirma que a pessoa deve transitar “[...] pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir a cultura escrita”.

Portanto, a alfabetização é um campo de interesse das políticas públicas adotadas em nosso país, que a partir de investimentos, mormente por empresas de capital privado, ocorre um trabalho educativo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. De fato, recebemos, no inte-

rior das escolas públicas, que têm como estudantes, os filhos dos trabalhadores, inúmeras propostas de programas e projetos de intervenções pedagógicas, alinhadas a políticas públicas nacionais e municipais, como o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)<sup>3</sup>, do estado do Ceará, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)<sup>4</sup> e a Base Nacional Comum Curricular(BNCC)<sup>5</sup> dentre outros, que são aplicados nas escolas, pelos/as professores/as e gestão escolar, e enquanto isso, as instituições privadas, desenvolvem a sua proposta de ensino, sem interferências externas. Isto posto, cumpre questionarmos: como a alfabetização de crianças pode materializar-se, a partir de propostas elaboradas por outros profissionais, que não sejam os professores alfabetizadores?

A alfabetização é delineada com o monitoramento sistemático do trabalho pedagógico, para os resultados das avaliações padronizadas, como também sobre o controle de um currículo interessado. Vejamos essa relação a partir do que Brito, Lima e Silva (2017) discutem, anunciando elementos da formação continuada nessa perspectiva de educação:

---

3. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi criado pela Lei nº 14.026/2007, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças da rede pública até os sete anos de idade. No decorrer da sua implementação e regência foi-se ampliando e atendendo a outras etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nessa esteira, em 2022, tornou-se PAIC Integral, ampliando a permanências dos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na escola, por meio da Lei Complementar Estadual n.º 297, de 19 de dezembro de 2022.

4. Essa política de alfabetização foi lançada pelo Decreto nº 11.556/2023, com o objetivo de a alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, bem como recuperar a aprendizagem de todas as crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

5. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação/PNE (BNCC, 2017, p. 7). A elaboração da BNCC como proposta curricular, em nível nacional, teve início no governo da Presidenta Dilma, que sofreu *impeachment* em agosto de 2016. Ao assumir a Presidência da República, Michel Temer homologou a BNCC em 2017. De acordo com Marsiglia, Pina e Machado (2017) a BNCC foi uma resposta às exigências dos organismos multilaterais, em decorrência do crescimento econômico mundial.

Ao constatarmos que os programas de formação docente chegam às escolas no contexto das políticas públicas estatais já prontas para serem executadas, inferimos que há grande possibilidade de que essa formação se configure como um ato autoritário, o que compromete o caráter democrático da gestão educacional ao se desconsiderar os sujeitos sociais que constituem o trabalho escolar. Ainda, nesses termos, o espaço político da ação do professor torna-se cada vez mais esvaziado, à medida que não lhes são dadas condições de refletir sobre sua prática. Exige-se do professor a “reflexão na ação”, nos termos dos programas de formação continuada (Brito; Lima; Silva, 2017, p. 151).

Notamos que a formação continuada proposta pelo Estado, advém de uma prática pedagógica pragmática, com caráter autoritário, no sentido de que ao/à professor/a cabe refletir a prática na ação, desvinculando-se do pensamento do/a professor/a enquanto profissional da educação, que deveria planejar a sua aula a partir de concepções teóricas, fazendo relações sociais advindas de um pensamento crítico. O esvaziamento do ato de pensar é preenchido pelo simples ato de fazer mecanicamente o ensino.

Assim, para Silva e Rabelo (2023) esta pedagogia está organizada a partir do conceito de competências a serem desenvolvidas pelos/as estudantes das escolas públicas, imbrincadas nas acepções do mercado de trabalho, no sentido artificializado de educação. Desse modo, a pedagogia por competências, leva ao/à estudante habilidades adquiridas pelo treinamento. Para Silva e Rabelo (2023),

A escola passa a priorizar, por um lado, um ensino que proporcione aos estudantes a aprenderem como aprender, isto é, aprenderem metodologias e estratégias de como se aprende e, por outro lado, um ensino assentado na ação do sujeito sobre o objeto, por meio de situações-problema, sendo dessa forma que ele aprende a fazer, através de situações práticas, baseadas no cotidiano. Destarte, torna-se mais importante aprender sozinho, do que aprender com o professor, o qual, nesse contexto, passa a ser apenas um condutor das atividades, aquele que elabora as situações-problema da vida

prática e lança para que os estudantes possam encontrar soluções, dito de outro modo, construam sua aprendizagem por si só, de forma autônoma, independente, tornando-se protagonista do processo de aprender (Silva e Rabelo, 2023, p. 7).

Desenvolver uma prática educativa que valoriza o cotidiano como principal mecanismo de ensino e aprendizagem, constitui-se em uma educação espontânea, na qual a apropriação dos conhecimentos científicos ficará à margem do/a estudante. O cotidiano, como também a realidade do aluno, tem sido incluído nos currículos escolares, tendo espaço central na BNCC. O protagonismo que é destacado pelos autores, compromete o desenvolvimento omnilateral do/a estudante, pois prioriza-se nessa abordagem uma construção de conhecimento solitária, em que o/a professor/a, que tem papel fundamental neste processo estará ausente, na maior parte do tempo.

Destarte, a partir da psicologia histórico-cultural Rego (1995) afirma que o cotidiano age de forma peculiar e individualizada, sendo importante para o processo de desenvolvimento, mas com limites sobre a elevação intelectual do sujeito. Em síntese,

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir do seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito de “gato” esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis a observação ou a ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas relações escolarizadas (Rego, 1995, p. 76).

No mesmo sentido, Duarte (1999) discute essa contradição de trabalhar o cotidiano na escola, levando esses conceitos como principais elementos da vida dos sujeitos. Para o autor, os conteúdos que fazem

parte da cadeia de não cotidianos, aqueles que pouco estão sendo trabalhados nas escolas, são o principal instrumento de mediação do desenvolvimento humano.

Duarte (1999) compreende os conceitos cotidianos e não cotidianos como elementos distintos, que contribuem com a realidade do sujeito, mas em níveis diferentes. No caso dos conhecimentos cotidianos, há um nível bem elementar, em que o sujeito se depara com conceitos da sua realidade, bem próximos do seu dia a dia, e que estes conceitos não permitem agir conscientemente, conforme discorre:

As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção (Duarte 1999, p. 31-33).

Com relação à categoria não-cotidiana, compreendemos que os conhecimentos tratados na escola contribuem para a elevação intelectual das funções superiores às quais Vigotski faz referência em seus estudos e pesquisas (Rego, 1995). Nesse sentido, através do acesso a esses conhecimentos, com a mediação do/a professor/a sobre a apropriação dos conceitos formais, por intermédio da apreensão dos conteúdos clássicos, que se dá, no caso das crianças, a partir da alfabetização, como porta de entrada para o acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade (Cristofolini, 2022). Nesse sentido, a alfabetização é concebida como um instrumento que se constitui em elemento fundamental para a formação intelectual de cada ser humano.

Segundo Borges (2017), dada a necessidade do acesso aos conceitos que são científicos e que uma camada da sociedade é dissociada desses

instrumentos sociais, que se desdobram sobre a ciência, a filosofia e as artes, a escola emerge sobre uma cotidianidade, que serve ao sujeito nas relações imediatas dos saberes da sua realidade concreta, mas que estes saberes se limitam ao espontaneísmo. Assim,

A identificação dos discursos científico, filosófico e artístico – como saberes distantes da realidade dos alunos – e reafirmados como desinteressantes e descolados do seu universo de interesses, descarta aquilo que seria o objeto em si da escola – sua função social por excelência. Em seu lugar, a realidade do aluno no limite da empiria, do senso comum, da repetição de elementos, das práticas e percepções que crianças e jovens acessam em seu cotidiano – sem a menor necessidade de irem à escola. A construção conceitual – base da elaboração do pensamento – limita-se a conceitos já construídos e simpáticos, porque são familiares (Borges, 2017, p. 116).

O interesse por conceitos do cotidiano tem demarcado território nas instituições de ensino, tendo como premissa os interesses dos/as estudantes, que devem escolher os conteúdos e métodos que lhe atraem e a realidade como algo inerente à formação humana. Para tanto, esse fenômeno altera de forma explícita o desenvolvimento dos/as estudantes, de modo que estes estarão em processos cognitivos muitos elementares, por fim, sujeitos a uma formação inferior, desvinculada de outros conceitos que proporcionam o seu desenvolvimento integral. Assim, cabe à escola, repensar sobre o papel social que ela expressa, revendo a necessidade da cientificidade nas salas de aula. Nesse ensino, a prática educativa tem lugar de destaque:

Desse universo, muitas vezes, real na escola tradicional, demonizou-se a essência da escola e sua função, contudo, o papel social do professor se perdeu no ar. Por isso, ele procura, constrangido, seu lugar como facilitador, colaborador, mediador, porém não mais como transmissor de saberes (Borges, p. 117).

Contudo, além da escola, enquanto instrumento social que lhe é atribuída a função social de educação formal, o/a professor/a foi associado a este processo como profissional que exerce a docência a partir da constituição de sujeito, com formação adequada ao ensino e à aprendizagem dos/as estudantes, portanto, um/a profissional docente que transmite os conhecimentos, não de forma passiva, mas de forma que o/a estudante venha a desenvolver-se na sua integralidade (Silva, 2023).

Pressupomos neste estudo, a existência de uma relação direta entre a pedagogia que está impregnada na escola contemporânea, com uma função de escola distorcida da totalidade dos/a estudantes da escola pública. Assim, contraditoriamente aos discursos que o Estado faz, a escola deixa de ensinar e o/a aluno/a deixa de aprender conhecimentos sistemáticos, para aprender de forma fragmentada, a partir de conhecimentos do cotidiano. A realidade a qual está exposta, não permite ao/à estudante o seu desenvolvimento pleno, distanciando-o da elevação cultural que reverbera na consciência de si.

## O conto de fadas das pedagogias do “aprender a aprender”

A Psicologia Histórico-Cultural, materializada pelas relações sociais e culturais, portanto humanizadas, contribui com os estudos sobre o desenvolvimento da humanidade, que, dentre os conceitos que são formulados pela escola de Vigotski, as funções superiores são elementos imprescindíveis quanto ao desenvolvimento dos estágios do sujeito.

Compreendemos, portanto, que para se desenvolver, a criança precisa necessariamente envolver-se nas interações sociais e a partir delas atribuir sentido aos elementos culturais, que são os instrumentos produzidos e reproduzidos culturalmente. Como a criança, poderia ser alfabetizada e desenvolver-se, diante de uma pedagogia que desvaloriza

o papel de ensinar do/a professor/a, e que está alicerçada sobre uma concepção associada em sua integralidade aos aspectos biológicos<sup>6</sup>?

Para Vigotski, de acordo com Rego (1995), essa abordagem pedagógica que transcende sobre o desenvolvimento psicobiológico do ser humano tem como centralidade a construção do conhecimento individual, por meio dos processos de adaptação, com limites que comprometem a aprendizagem, que emerge da assimilação por si mesmo e por uma educação espontânea. Nessa esteira, o ensino tradicional é fortemente criticado pelo construtivismo, trazendo para a educação uma espécie de negação sobre a transmissão dos conhecimentos ao/a estudante.

De fato, ao longo de algumas décadas, a alfabetização de crianças tem sido sujeita a teorias antagônicas, que distorcem o papel da escola, sobre o princípio de uma alfabetização desinteressada. As pedagogias do “aprender a aprender” se divergem do ensino tradicional em vários aspectos, estando associadas a escola nova e ao construtivismo consoante Duarte (2000). Nesse sentido, o autor adverte sobre os princípios valorativos que permeiam essas pedagogias, formulando, nesse viés, a concepção de sujeito que será formado nas escolas. Assim, analisaremos as premissas dos posicionamentos valorativos, discutindo em quais mecanismos epistemológicos as práticas pedagógicas estão vinculadas a partir dos pressupostos teóricos do lema “aprender a aprender” (Duarte, 2010).

Com as reformas educacionais de 1990, de acordo com Silva (2023), tendo “[...] o capitalismo como modelo de organização do trabalho e da produção no período que compreende a implementação de reformas inseridas na escola básica [...]” ressurgem as pedagogias do lema

---

6. A concepção de sujeito a partir da biologia, valoriza, sobretudo, o desenvolvimento associado às suas heranças genéticas e à adaptação ao meio, portanto, caso esse esquema teórico não esteja presente no sujeito, este estará fadado ao fracasso. Os estudos sobre a epistemologia genética, do psicólogo suíço Jean Piaget, fundamentam o construtivismo, modelo de concepção teórica que influenciou a educação brasileira na década de 1980 e, que segundo Lavoura e Cunha (2013, p. 95) “[...] o modelo interacionista-construtivista de Piaget adota o modelo biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por meio dos processos de assimilação e acomodação”.

“aprender a aprender”. Essas pedagogias emergem sob as proposições das políticas públicas nacionais que buscavam demarcar ações na educação para a solução da manutenção econômica.

Podemos observar que nesse novo formato de educação, a influência das pedagogias do “aprender a aprender”, partindo dos posicionamentos valorativos que essa tendência afirma, a partir dos estudos de Duarte (2000), organizam-se como princípios norteadores das políticas públicas educacionais, a exemplo da BNCC, que normatiza o currículo de base nacional e que, nesse sentido, conduz as práticas educativas, pelas quais os/as professores/as são corriqueiramente imbuídos/as a desenvolverem a sua prática, tendo essas pedagogias como diretrizes e, portanto, norte de suas práxis, sem terem tempo de refletir e relacioná-las a fim de uma alfabetização emancipadora.

De acordo com Duarte (2000), o primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do aprender a aprender consiste na prerrogativa de que a aprendizagem ocorreria de forma autônoma, sem a participação de outras pessoas:

[...] aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produzia autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2000, p. 34).

Este posicionamento trouxe uma série de desencontros teóricos e práticos ao ato de ensinar, pois a pedagogia, em seu caráter epistemológico transcende a educação como ciência que reverbera sobre o ensino, e este, de forma sistemática, afere sobre o acesso a uma cultura geral e à apropriação dos conhecimentos científicos. Como o/a professor/a, em sua práxis educativa, pode sistematizar o conhecimento, se o ensino é negado aos/às estudantes?

O segundo posicionamento formulado tem como proposição o/a estudante criar o seu próprio método, para aprender e elaborar conceitos. Em contrapartida, o terceiro posicionamento sugere que os conteúdos da aula sejam escolhidos pelos/as estudantes, mediante seus interesses e criatividade. O quarto e último posicionamento nem mais e nem menos contraditório ao ensino tradicional, do que os anteriores, reverbera em conhecimentos espontâneos e relativos ao contexto, os quais se configuram sob a apreensão do hoje, para serem utilizados pelo imediatismo da sociedade contemporânea.

Assim como Duarte (2008), Lavoura e Cunha (2013) corroboram a análise das influências do “aprender a aprender” na educação escolar, no ensino e nas concepções teóricas contemporâneas e pós-modernas, elevando os posicionamentos já citados, como principais estratégias e conceitos pertinentes à sociedade vigente, de forma alienada. Por fim, Lavoura e Cunha (2013, p. 95) enunciam que esse viés pedagógico está relacionado à concepção construtivista:

Piaget faz uma crítica aos métodos empregados pela pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, salienta que o fator principal de construção de conhecimentos é o equilíbrio por autorregulações. A construção é para ele uma tarefa solitária, na medida em que só pode ser efetuada pelo indivíduo e no interior dele mesmo. Piaget estabelecia uma relação direta deste processo de construção do conhecimento com os métodos ativos empregados pela escola nova (Lavoura; Cunha, 2013, p. 95).

Na perspectiva da concepção construtivista, que chega a ser utilizada por alguns autores como interacionista, diverge da aprendizagem e do desenvolvimento humano pelas vias sociais e culturais, pois a principal forma de se apropriar dos saberes, seria adquiri-los sozinho, criando o seu método, pesquisando sem ao menos ter constituído um conhecimento sistematizado para realizar tal feito.

Segundo Saviani (2012) a apropriação dos conhecimentos ocorre quando o/a estudante tem a oportunidade de apreender os conteúdos científicos. Esse acesso constitui-se com a presença do/a professor/a, que para Vigotski (1992), na teoria histórico-cultural será através da mediação entre pares, no qual o desenvolvimento dos conceitos formais ocorrerá, principalmente na escola que tem a educação caracterizada pela conjuntura de ensino e aprendizagem, indubitavelmente aos conhecimentos científicos (Rego, 1995). Na ZDP, o/a professor/a, com os conhecimentos sintetizados, contribuirá para a passagem evolutiva de um estágio de desenvolvimento elementar, a níveis psíquicos superiores, equivalente a uma superestrutura (Rego, 1995).

Vigotski e seus colaboradores, Leontiev e Luria, ao desenvolverem pesquisas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, desvelaram importantes descobertas sobre o psiquismo humano. Nessa esteira, as “funções cognitivas complexas” que tem papel preponderante na evolução do sujeito, ao qual passa por estágios de desenvolvimento e, por apreensão a conceitos formais ao longo da vida (Rego, 1995). Ainda sobre o princípio de aprender sozinho, de acordo com Duarte (2000) a negação do/a professor/a no processo de ensino é um grande equívoco, que desvaloriza a prática educativa, e põe em risco a educação do/a estudante. Em suas palavras:

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida. No “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão dos conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (Duarte, 2000, p. 35).

Pois, se a transmissão dos conhecimentos não está presente no ensino, configura-se sobre um ensino que não adota uma pedagogia educacional, que venha contribuir com a prática educativa. A ausência do/a professor/a está subjacente à valorização de uma formação individualista. Consideramos que nestas pedagogias, prevalece um ensino unilateral, que está corporificado num sistema capitalista.

A proposição educativa que enaltece a alfabetização de crianças como conteúdo clássico, pressupõe que esse tipo de pedagogia está fadado ao fracasso, pois, o processo de alfabetização, compreende as interações sociais, com seus pares e professores/as, um instrumento essencial à objetivação e apropriação da cultura. Numa práxis educativa, o/a professor/a é o/a mediador/a clássico/a do ensino, assim como outros sujeitos mais experientes.

Contudo, compreender sobre às raízes dessas pedagogias, que têm reduzido as oportunidades das crianças de aprenderem, pois os valores delas desvinculam o ensino da aprendizagem, bem como esvazia os conteúdos das escolas públicas, possibilita aos/às professores/as refletir a partir de novos horizontes. Para autores como, Saviani (2011) Duarte (2000) e Silva (2023) as pedagogias do “aprender a aprender” estão associadas ao movimento da pedagogia da escola nova, posteriormente ao construtivismo de Piaget. Estando ainda conjugadas sobre o neoliberalismo. Em contrapartida, na educação pós-moderna/contemporânea, o “aprender a aprender” seria uma continuidade das nuances construtivistas, positivista e pós-estruturalistas da burguesia, colaborando com a massificação da classe trabalhadora.

## Considerações finais

Discutimos neste artigo que as pedagogias que se apresentam nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, estão associadas a teorias que esvaziam a educação – tanto dos conhecimentos acumulados,

como do método que conduz o processo de ensino e aprendizagem –, com proposições mercadológicas. O esvaziamento do currículo dos estudantes compromete a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A alfabetização das crianças planejada a partir de programas de ensino e das políticas educacionais está desvinculada da realidade da escola, do pensamento dos/as professores/as e, conseqüentemente, de uma proposta de emancipação humana, pois o sentido que se tem atribuído ao ato de ensinar está restrito pelas pedagogias do “aprender a aprender”, que limita o aluno à autonomia individualista, valoriza o aprender sozinho, sem conceber ao/à professor/a sua ação exclusiva, que é transmitir aos alunos os conhecimentos genéricos que toda a humanidade produziu.

A síntese concreta dos conteúdos científicos que foram acumulados pela humanidade por milhões de anos, está sendo negada aos/às estudantes, em oposição a um projeto de alienação capitalista, que vê na classe trabalhadora, somente força de trabalho para a manutenção de riquezas da burguesia. O neoliberalismo age com rigidez sobre o trabalhador, com objetivos claros e precisos na manutenção da exploração e da mais valia.

Assim, compreendendo que a escola é um espaço que pode reverberar a situação que está impregnada no ensino, pensamos a educação como ato político, de ação humana emancipadora, que pode ressignificar o projeto de sociedade que está em vigor, transformando a educação escolar e a práxis educativa em um ato revolucionário, portanto, contribuinte para um pensamento crítico, contraditório à subalternidade posta.

## Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR; Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2015, vol. 20, n.61, pp.433-456. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206108>. Acesso em: 27. jul. 2025.

BORGES, Liliam Faria. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017.

BRITO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de; SILVA, Sirneto Vicente da. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. *Revista Dialectus - Revista de Filosofia*, [S. l.], n. 10, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19925>. Acesso em: 26 jul. 2025.

CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. A alfabetização na história e nos documentos oficiais brasileiros. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). *Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo; v.55).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LAVOURA, Thiago de Oliveira; CUNHA, Maria Isabel. Crítica ao esvaziamento da educação escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 54, pág. 653-670, jul./set. 2013.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 1993.

MARTINS, LM.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

ROSA, L. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 1, pág. 107-121, abril. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em 27 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ed. 2012 Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Sirneto Vicente da. *O Projeto de Educação Integral para Estudantes do Ensino Médio no Ceará: Ações Formativas e Comportamentais Impostas à Classe Trabalhadora*. 2023 (no prelo).

SILVA, Sirneto Vicente da; RABELO, Jackline. A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital. (2023). *Revista Docentes*, 8 (24(extra), 74-84. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/973>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Vygotsky e o processo de formação de conceitos”. In: LA TAILLE, L de et. al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.

# Alfabetização e Língua Brasileira de Sinais: as problemáticas que envolvem o ensino de crianças e jovens surdos em escolas públicas de ensino regular

José Renê Moura da Silva<sup>1</sup>  
Andreza Karen Moura de Freitas<sup>2</sup>  
Sirneto Vicente da Silva<sup>3</sup>

## I. Introdução

O retorno à vivência diretamente em sala de aula provocou um processo de reflexão sobre as práticas e dinâmicas escolares que, até então, passavam-nos despercebidas, mesmo estando há um longo período inseridos, trabalhando em escolas públicas de Limoeiro do Norte-Ceará. Situações antes naturalizadas passaram a despertar questionamentos acerca das barreiras enfrentadas por certos estudantes e seus responsáveis no contexto educacional, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência auditiva. A partir dessa experiência, emergiu-

---

1. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

2. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

3. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

-nos a necessidade de investigar as causas e manifestações mais recorrentes das problemáticas no que diz respeito ao aprendizado de crianças e jovens surdos no ambiente escolar limoieirense.

Nas últimas décadas, as instituições de ensino fundamental têm enfrentado inúmeros desafios relacionados ao processo de aprendizagem, com destaque para as dificuldades na alfabetização e letramento de forma geral e na inclusão de estudantes com deficiências, sejam elas de natureza física ou intelectual. No que se refere à alfabetização e ao letramento, observa-se que determinados grupos ainda permanecem à margem das políticas educacionais, sofrendo com a negligência por parte do Estado e das Secretarias de Educação. Uma das consequências geradas é o analfabetismo e/ou turmas de alfabetização formadas por jovens em idades mais avançadas.

Um dos grupos em questão que se destaca é a comunidade surda, que continua a enfrentar barreiras significativas no acesso equitativo à educação. A complexidade dessa problemática envolve uma série de fatores interligados, que demandam uma análise crítica e reflexiva sobre o assunto. Tais questões devem ser debatidas e estruturadas com vistas à construção de estratégias que promovam melhorias tanto no contexto escolar quanto nas instâncias governamentais responsáveis pela educação, assim como no ambiente familiar, onde o indivíduo é inicialmente inserido e socializado como cidadão.

Com o crescimento da inclusão no meio escolar, os profissionais da educação precisam estar aptos a formações e capacitados a especializações mais centradas em cada área de ensino para que possam alcançar as mais variadas singularidades de cada educando, dando destaque a qualquer melhoria e qualidade na inclusão, de modo que, certamente, isso chegue aos alunos marginalizados pela sociedade. É cada vez mais visto o despreparo de profissionais que não possuem os conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para receberem alunos surdos em suas turmas. Como incluir profissionais

especializados com o uso da LIBRAS nos anos iniciais da educação? E quais recursos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de uma criança com deficiência auditiva? As escolas e os profissionais presentes podem efetivamente elaborar e adaptar atividades que irão potencializar o aprendizado deste aluno com o uso da LIBRAS? Quais os desafios enfrentados pelos/as docentes no processo de alfabetização de uma criança surda?

Tivemos a oportunidade de conhecer um aluno surdo em uma instituição pública da rede municipal de ensino de Limoeiro do Norte-Ceará. Trata-se de um estudante perspicaz e gentil. Além disso, tivemos a satisfação de presenciar dois professores utilizando a LIBRAS (mesmo básica, mas incluindo-o nas aulas) como forma de promover a inclusão desse aluno dentro da sala de aula. Em ocasiões como esta, os problemas e lacunas das quais trataremos em discutir sobre as melhorias futuras da qualidade e acessibilidade de aprendizado para esses alunos se abrem para serem vistos com mais clareza. Podemos notar que as metodologias e os numerosos recursos pedagógicos que poderiam ser elaborados, ainda estão escritos em papel sobre mesas das Secretarias de Educação. Essa minoria, cujo seu espaço é notoriamente esquecido – ou sequer visto diariamente –, muitas vezes, fica por fora de diversos debates que poderiam apontar qual melhoria seria mais viável alcançar futuramente.

A luta diária das pessoas responsáveis por crianças surdas também cresce gradualmente, uma vez que leis são criadas e aprimoradas, como por exemplo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015, que assegura o acesso do aluno surdo à educação em suas várias modalidades de ensino, ofertando também o atendimento educacional especializado (AEE), junto a um intérprete em sala para que essa criança ou jovem possa receber total apoio dentro de sala, adquirindo o aprendizado que lhe é de direito. Mas também há rejeição em buscar os direitos e melhorias para os

seus filhos. Muitas vezes, existe o sentimento de vergonha do aluno surdo para aprender a LIBRAS.

Este trabalho visa analisar os desafios e os problemas que são encontrados nas escolas públicas de Ensino Fundamental regular durante os anos iniciais, no município de Limoeiro do Norte-CE, gerenciados por profissionais – e pela própria gestão escolar, dando destaque ao uso da Língua Brasileira de Sinais na alfabetização e letramento de crianças e jovens.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, as quais dizem respeito ao “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2023, p. 20). Desse modo, contribui para a análise do processo de inclusão de alunos surdos nas instituições de educação pública, buscando perceber como os profissionais estão sendo preparados para incluir crianças e jovens surdos na sala de aula regular.

Para isso, considerou-se não apenas a revisão de artigos científicos, entrevistas com especialistas e demais fontes técnicas, mas também procurou-se incorporar uma perspectiva mais significativa e autêntica, pautada nas vivências daqueles que enfrentam diariamente os desafios impostos por essa condição.

O estudo utilizou a técnica de pesquisa bibliográfica, isto é, apoiou-se “[...] fundamentalmente das contribuições de outros autores sobre o assunto” (Gil, 1991, p. 51), com vistas à fundamentação das discussões travadas ao longo do texto. Assim, pôde-se melhor compreender como ocorre a inclusão de alunos surdos nas salas de aula regulares.

Foi considerada, ainda, a pesquisa de campo, com a finalidade de ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo, a partir da percepção da família e de profissionais da rede pública de educação que trabalham com a inclusão de crianças surdas. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 40),

esse é “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação [...], pois “[...] aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Foram entrevistados uma (O1) professora que leciona nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, uma (O1) mãe de aluno surdo, um (O1) intérprete de Libras e uma (O1) professora que trabalha na Secretaria Municipal de Educação com a formação continuada dos professores na área da inclusão.

## 2. Língua Brasileira de Sinais: contextualização histórica

Nos primórdios do que conhecemos sobre comunidade, na pré-história o uso das mãos como sinais já era realizado como objeto de comunicação entre os seus (Engels, 2006). A comunicação usada com as mãos era realidade presente nos pequenos grupos de pessoas, entretanto o uso foi se esvaindo com a evolução da comunicação, passando a ser oral por agora, devido às tantas tarefas que às mãos eram atribuídas em certos momentos de caça, produção e sobrevivência. Por este motivo, da exclusão de forma indireta deixando de se utilizar as mãos gesticulando sinais, os surdos da época foram sendo deslembrados pelas comunidades das pessoas ouvintes.

Na Antiguidade Clássica, tanto na Grécia quanto em Roma e demais civilizações em ascensão, as pessoas surdas eram amplamente marginalizadas devido a concepções equivocadas sobre a linguagem e o conhecimento. Para os filósofos gregos, a oralidade era considerada a principal forma de expressão racional; assim, a ausência da fala era interpretada como ausência de linguagem e, conseqüentemente, de pensamento. Essa perspectiva resultava na exclusão social dos surdos, que não eram reconhecidos como sujeitos plenos de razão e cidadania, classificando-os como pessoas “sem-alma”.

De forma semelhante, na Roma Antiga, os indivíduos surdos eram privados de direitos civis fundamentais, como a possibilidade de ela-

borar testamentos, refletindo uma estrutura social excludente e discriminatória. Feliciano e Furtado (2014) comentam em sua pesquisa “O Percurso dos Surdos na História e a Necessidade da LIBRAS para a Inclusão dos Sujeitos na Escola”, como a comunidade surda era vista pelos orientais:

Nos povos orientais, o deficiente já era visto, de uma forma mais positiva, pois, para eles, eram pessoas agraciados pelos deuses. Assim, esses sujeitos eram aceitos nos templos e chegavam a exercer funções mediadoras entre o homem e sua divindade, o que não os dava o privilégio com referência ao convívio na sociedade (Feliciano; Furtado, 2014, p. 3).

Os autores também realçam o modo como os surdos eram excluídos na antiguidade, como de fato a sociedade enxergava-lhes

Os primeiros registros da existência de surdos datam de 1500 a. C, na Palestina, no Período do Bronze Recente. Naquela época, foram escritos os mandamentos da Lei Moisés dirigidos ao povo hebreu. Encontramos no livro do Levítico (Capítulo 19, versículo 44), que não devemos amaldiçoar ao surdo, nem por tropeço diante do cego. Notamos que nesse tempo, já ocorria a exclusão do sujeito surdo, entretanto, a maneira de interpretar o que se faz presente em Levítico é que há um apelo pela não exclusão social. Contudo, já se observa daí que o problema da exclusão não é de hoje, mas muito mais antigo do que se pensa e isso se arrasta de geração a geração (Feliciano; Furtado, 2014, p. 3).

O aprendizado vem desde criança, grande parte vem da própria família, uma vez que as escolas não costumavam ter acessibilidade presente em suas instituições. Em 1857, a associação Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundada no Rio de Janeiro com o objetivo de implementar leis e acolher alunos surdos. A fundação foi a primeira escola voltada para surdos no Brasil, criada por Dom Pedro II com a metodologia da Língua de Sinais Francesa, trazida por ele, para

que pudessem desenvolver a Língua Brasileira de Sinais. A partir deste momento na história da comunidade surda, eles passaram a ter mais direitos na convivência em sociedade.

A estudante Simone Rodrigues Pereira, formanda em Letras-Inglês da Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, apresenta em seu Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) “Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS: um percurso semiótico” (2009), no qual mostra os desafios da alfabetização e letramento de crianças surdas no município de São Paulo, e como o processo semiótico traz evidentemente o percurso dos estudantes surdos em sala de aula e as problemáticas do tema abordado, para que assim possamos entender as dificuldades enfrentadas por esses alunos, na vida acadêmica. Em suas palavras:

O processo de alfabetização em LIBRAS é parecido com os dos ouvintes, pois é utilizada à memorização, e o letramento é através de experiências e da consciência da diferença entre significações do tema aprendido ou compreendido. Um dos processos mais importantes na alfabetização de alunos surdos é o percurso semiótico, que é o estudo de signos ou significações, já que entendemos que a Língua Brasileira de Sinais são signos com significados e estes fazem com que pessoas surdas possam se comunicar e viver em sociedade (Pereira, 2009, p. 7).

Diante do fato apresentado, Pereira diz que é de suma importância que o aluno com deficiência auditiva, tenha precisamente LIBRAS como língua primordial, para que assim possa se integrar na sociedade escolar — e também, regularmente, fora dela. “A criança deve de bebê começar a se familiarizar com os sinais, para que seu desenvolvimento seja de melhor aproveitamento” (Pereira, 2007, p. 7). Há uma grande quantidade de pessoas que se apresentam leigas quando se trata do estudo semiótico, o qual diz respeito ao estudo do significado dos signos e faz parte do processo de alfabetização de crianças surdas. Esse é

um processo muito objetivo, pois varia de aluno para aluno. Cada um tem a sua singularidade, assim como um aluno ouvinte. Há diversos métodos a serem aplicados, mas o mais comum quando se trata de alfabetizar em LIBRAS é o método de memorização. Neste método, o professor apresenta as figuras e em seguida gesticula o sinal referente à imagem. Deste modo, a criança pode praticar e aprender recorrentemente durante o ano letivo.

A Língua Brasileira de Sinais é composta por seu próprio alfabeto, cada letra possui um sinal distinto, assim como cada palavra também retém de seu próprio sinal para ser gesticulado. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. “Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português” (Quadros, 2005, p. 33).

Enquanto alunos matriculados em instituições escolares de ensino regular, é importante que sejam alfabetizados tanto em sua língua materna (LIBRAS), quanto na língua em que ele está se apropriando. Mediante os estudos realizados por Lima e Cardoso (2015), na perspectiva histórico-cultural de Vigotski,

O ensino da linguagem escrita carece de superação em relação aos aspectos meramente técnicos e racionais relacionados ao seu uso. É necessária direção para o ensino da língua escrita, capaz de conceder, verdadeiramente, ao aprendiz a apropriação de um sistema completo de linguagem (Lima; Cardoso, 2015, p. 96).

Diferente de crianças que nascem com a surdez, algumas crianças que no decorrer de sua infância tiveram algum problema de saúde, infelizmente, levando à perda de sua audição gradualmente, foram, de forma paciente, apresentadas e inseridas na LIBRAS por profissionais capacitados. Mas muitas delas rejeitam a língua por muitos motivos:

vergonha, impaciência etc., causando dificuldade em seu processo de alfabetização. Viver em meios nos quais o aluno está cercado pela sua própria língua é de suma importância para que, não somente o seu desenvolvimento intelectual seja aprimorado, mas também que a inclusão possa ser evidentemente prática e não teórica no âmbito escolar.

### 3. A percepção docente frente à inclusão de crianças surdas

Com o intuito de obter um entendimento mais aprofundado em relação à realidade vivenciada por estudantes com deficiência auditiva matriculados no ensino fundamental regular, realizamos entrevistas com profissionais que atuam tanto nas unidades escolares quanto na Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro do Norte-Ceará. A escolha por diferentes interlocutores buscou proporcionar uma visão mais abrangente sobre os desafios enfrentados por esses alunos ao longo do ano letivo.

Para dar início ao que nos levou a questionar o trabalho de inclusão das escolas e a capacitação de educadores, a Professora, com licenciatura Plena em Matemática/ Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática, exerce suas atividades de educadora há mais de 13 anos nas escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte-Ceará, instituição de Ensino Fundamental em tempo integral para as turmas de 8º e 9º anos. Atualmente, leciona matemática nos 6º anos e 7º anos. Na entrevista, ela comentou que a maior dificuldade na perspectiva de ter um aluno surdo em sua sala de aula é a comunicação em geral. Ela complementa em relação à pergunta: “As instituições escolares e os profissionais da educação estão devidamente preparados para acolher e atender adequadamente estudantes com surdez?”:

O maior desafio é a comunicação, pois LIBRAS é uma nova língua, e para aprendermos precisaríamos de uma imersão, cursos e capacitação na área. Tento me comunicar com gestos e algumas

coisas que sei. A escola toda deveria ter curso em LIBRAS como algo obrigatório, para que todos pudessem se comunicar com o aluno, pelo menos de forma básica (Entrevista realizada em 09 de junho de 2025).

A Professora também comentou que, apesar do esforço dos educadores, as instituições escolares e os profissionais da educação ainda não estão devidamente preparados para acolher e atender adequadamente estudantes com surdez. Para Tosta e Silva (2023), a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais é uma necessidade frente à inclusão de todos os alunos com surdez matriculados nas escolas regulares. Para tanto, todos os profissionais que trabalham precisam ter formação para melhor desenvolver o processo de aprendizagens desses estudantes.

Questionada sobre quais metodologias ela poderia abordar para que o seu aluno surdo tenha a mesma qualidade de ensino dos demais alunos ouvintes, seguiu o seu discurso destacando: “Atenção e comunicação, deixar ele o mais próximo de mim, para que eu possa ver expressões de dúvidas ou que facilite o acesso a mim”. Os estudos de Silva e Pereira (2012, p.2) corroboram a fala da Professora ao ressaltar que “É exatamente na escolarização dos surdos que se apresentam as maiores limitações, uma dessas é o processo de alfabetização de crianças surdas. [...] esses educandos estão saindo sem serem de fato alfabetizados”.

A docente apresenta conhecimentos iniciais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No contexto das observações em sala de aula, evidenciou-se seu empenho em estabelecer formas de comunicação com o discente surdo matriculado em sua turma. O aluno surdo consegue acompanhar bem e se desenvolver durante as aulas de matemática, no 6º ano, o seu intérprete o acompanha diariamente para que ele tenha um progresso natural assim como os seus colegas.

Partindo para a visão materna, realizamos uma entrevista com a responsável legal pelo referido estudante, atualmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental na mesma instituição em que a Pro-

fessora exerce sua docência. Ao ser questionada sobre quais foram os principais desafios que ela e o filho enfrentaram ao longo do processo de inclusão dele na escola, a responsável comentou:

Falta de preparação dos profissionais da área da educação, esse foi um grande desafio para a inclusão. Eu não acho que tenha um esforço pra atender e sim uma lei que eles precisam seguir. Minha opinião é que eles fazem o mínimo do que eles poderiam fazer, somente para seguir uma lei e não porque eles tenham interesse no aprendizado do aluno surdo (Entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

Foi levantado o questionamento acerca dos recursos e apoios que, na perspectiva materna, poderiam contribuir para a melhoria da experiência escolar e social de seu filho, tanto no ambiente escolar quanto em contextos externos. Em sua resposta, a mãe destacou a necessidade da ampliação da presença de intérpretes de LIBRAS em espaços públicos, como postos de saúde, hospitais, igrejas, entre outros. No que diz respeito à Lei nº 10.436/2002, Art. 26, “Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002. p. 1).

Para complementar o posicionamento desta mãe, o artigo de nº 3 do mesmo documento legal afirma que: “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (Brasil, 2002, p. 1). Isso nos leva às instituições escolares e ao questionamento: “Há de fato intérpretes posicionados em seus devidos postos para atenderem alunos com deficiência auditiva?”

Sucedendo com as entrevistas, entramos em contato com o Intérprete de LIBRAS. Ele é técnico em tradução e interpretação nos pa-

res linguísticos LIBRAS/PORTUGUÊS e vice-versa. Começou a atuar em 2015 informalmente no município de Limoeiro do Norte-CE como monitor em uma das escolas públicas da região, e hoje está como Profissional Intérprete de LIBRAS em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) desde 2022, paralelamente dando apoio a alunos surdos em 2025 nas escolas públicas. Quando questionado sobre quais desafios um aluno surdo enfrenta dentro da sala de aula, ele diz:

Os desafios são inúmeros desde a comunicação, que é o primordial, até a metodologia de ensino, que é focada toda no aluno ouvinte. Aulas expositivas com poucas ou nenhuma imagem. Atividades com longos textos em português. O aluno surdo é muitas das vezes ignorado. Na minha opinião não estão não! Falta muito ainda. O melhor cenário seria a escola bilíngue, mas ainda não é a realidade do Brasil todo (Entrevista realizada em 30 de maio de 2025).

Interrogamos o porquê de ele ter aprendido a Língua Brasileira de Sinais e até seguido essa profissão. Sua resposta foi a seguinte:

Sou testemunha de Jeová e por essa razão tive contato com grupos de surdos e intérpretes de LIBRAS dentro da congregação muito cedo. Fiz ensino médio em uma escola inclusiva que tinha muitos alunos surdos e isso só aumentou a minha participação na comunidade surda aqui de Limoeiro. Na verdade, eu sempre quis ser intérprete só não sabia que seria intérprete de LIBRAS (Entrevista realizada em 30 de maio de 2025).

Dando continuidade à pesquisa de campo, buscamos a perspectiva de uma profissional dentro da área e que atua na Secretaria de Educação, para que assim pudesse esclarecer mais alguns pontos levantados. Atualmente formada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo formação em Letras/LIBRAS. A profissional também tem cursos de especialização e técnicos dentro da área

da tradução e interpretação em LIBRAS. Quando questionada sobre os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização de crianças surdas, em sua visão, salientou que, o desafio maior é reconhecer que a maioria das pessoas são leigas quando se trata da comunidade surda e, ou, pessoas surdas. Para ela,

As pessoas acabam cometendo erros, como por exemplo: chamar alguém surdo de ‘surdo-mudo’, de tratá-los como ‘coitadinhos’. Neste meio, há também pouca oferta para capacitar as pessoas, por isso há poucas pessoas que são profissionais para atuação nesta área. A demanda de serviço é grande, mas a quantidade de profissionais para trabalhar é muito pouca. Uma consequência direta desta falta de profissionais capacitados é a pouca oferta para capacitar as pessoas (Entrevista realizada em 02 de junho de 2025).

A profissional informa que há um conjunto de profissionais nas escolas públicas sem saber o que fazer, tanto porque não receberam capacitação para acolher tais alunos, quanto não buscaram se informar. Muitas vezes a própria família também não sabe ao certo o que fazer. Grande parte sequer procura os direitos do membro da família que é surdo. Um dos aspectos destacados por ela, é que algumas famílias não utilizam a LIBRAS em suas determinadas moradias, dificultando o processo de aprendizado. Nesse sentido, Santana e Rodrigues (2023, p. 96) afirmam que “[...] é importante, também, que os pais de aluno surdo estabeleçam contato com a Libras o mais cedo possível, aceitando a surdez de seus filhos e as Libras como uma modalidade de comunicação”.

Na continuidade, a profissional comentou também que: “[...] enquanto os surdos não se aperfeiçoarem na sua língua materna primeiro, a LIBRAS, todo o resto vai ser bem complicado o aprendizado. O português, na sua escrita, e dentre outros desafios que eles enfrentam”.

Questionada sobre as dificuldades de aprendizagem, ela ressaltou como primeira o fato de que a maioria das crianças surdas matriculadas nas escolas não sabem a sua língua materna, o que dificulta, mais

uma vez, em seu desenvolvimento escolar. Como segundo ponto, destaca a falta de profissionais capacitados para lecionar essas crianças nos anos iniciais e dar continuidade nos anos seguintes de sua escolarização. A necessidade é gigante para que as atividades possam ser adaptadas para elas. Ela também disse que as estratégias de ensino precisam ser renovadas para acolher essas crianças:

Eles precisam inserir mais experiências visuais, mais imagens, porque o surdo que utiliza a LIBRAS como língua materna, ele conceitua como uma língua visual. Por tanto, as estratégias de estudo também é para existir o visual. Com a falta de conhecimento disso, o profissional não adapta as suas atividades (Entrevista realizada em 02 de junho de 2025).

Os estudos de Silva e Pereira (2012) também apontam a necessidade de professores bilíngues nas escolas com a finalidade de proporcionar a inclusão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos. Para elas, “O desafio maior que se apresenta no momento, é de formar professores bilíngues (língua de sinais, e português), para atuarem [...] formação e outros profissionais para garantir o acesso, e a permanência de surdos na educação” (Silva; Pereira, 2012, p. 4). Ainda em entrevista, indagada se os profissionais são capacitados para receberem atualmente crianças surdas em suas salas de aula, ela respondeu:

Não, eu não acho que eles estão preparados para receberem as nossas crianças surdas em suas escolas. Contudo, há uma boa vontade, eu sempre digo que, muitas vezes essa dificuldade no ensino da criança surda é pela falta de conhecimento. Eu vejo a preocupação, eles buscam informações para lecionar para crianças surdas, só que ficam nessa coisa ‘jogada’, cada um fazendo a sua busca. Então, não estão preparados, mas têm boa vontade de receber esse aluno surdo. E com a boa vontade já facilita, porque você procura se capacitar, e com a capacitação, você vai sabendo estratégias de lecionar para uma criança surda (Entrevista realizada em 02 de junho de 2025).

Segundo ela, não é que há má vontade da escola em acolher o aluno surdo, mas a falta de profissional gera conflitos naquele ambiente, naquela região, naquela cidade. Ela ressalta que é necessário que as instituições escolares tenham intérpretes e professores de LIBRAS: “Há poucos interpretes de LIBRAS nas cidades, e os poucos que têm estão lotados de serviços. Professor dessa área é ainda mais reduzido”. A falta de profissionais na área é decorrente das oportunidades, uma vez que não há cursos e especializações em cidades pequenas, somente em capitais, fazendo com que exista um grande esforço de viagens externas. Também explicou a importância de um profissional de LIBRAS dentro do âmbito escolar, ressaltando: “Ele não seria só para aquela criança surda, mas para toda a comunidade escolar aprender em conjunto” (Entrevista realizada em 02 de junho de 2025).

#### 4. Considerações finais

A atuação como profissional de apoio educacional às crianças surdas proporciona um contato mais direto com as questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão de alunos com deficiência auditiva dentro das instituições escolares, revelando lacunas significativas na formação docente inicial e continuada e na estrutura das instituições de ensino regular do município citado. A falta de capacitação do corpo docente e demais profissionais da escola conduz as nossas crianças surdas rumo a um aprendizado isolado e nada inclusivo.

De forma particularmente marcante, foi por meio da convivência com uma criança surda que nos deparamos com uma realidade educacional negligenciada: a insuficiente preparação das escolas para promoverem uma educação verdadeiramente inclusiva e, de forma sensível, acolher os alunos surdos com mais dignidade e direitos. Essa experiência pessoal constituiu-se, portanto, como ponto de partida para a presente investigação, cuja proposta foi refletir criticamente

sobre os desafios e as limitações enfrentados no processo de inclusão escolar, com ênfase na acessibilidade comunicacional e na formação de professores para o atendimento adequado a estudantes surdos.

Perante as entrevistas e dados coletados, na maior parte das gestões de instituições escolares tornou-se evidente que a efetivação da inclusão escolar ainda depende, em grande medida, da disposição da própria escola em promovê-la. Observa-se que, muitas vezes, a acessibilidade é tratada como uma obrigação apenas quando há, de fato, um estudante com deficiência matriculado, demandando adaptações. No entanto, seria desejável que a escola estivesse previamente preparada para acolher esses estudantes, independentemente da sua presença imediata. Ademais, é legítimo questionar se os profissionais da educação não deveriam, ao menos, possuir conhecimentos básicos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de modo a garantir uma comunicação acessível e respeitosa com possíveis alunos surdos que venham a ingressar na instituição.

Em conclusão, de fato, não há profissionais capacitados ou um ambiente precisamente acessível, pois os poucos que sabem, ainda é muito pouco. Mas há sim um esforço – pelo menos de muitos deles. A Língua Brasileira de Sinais é tão ampla quanto o nosso português. Ela é repleta de significados, mas não segue as normas da Língua Portuguesa, pois existe a sua própria estrutura. Portanto, uma vez que você se insere neste meio, o mais simples “Bom dia” pode acender um sorriso do qual você nem ao menos sabia que poderia despertar. Diante das problemáticas abordadas nesta pesquisa, a boa vontade de inclusão é sim, vista atualmente, como um rio crescente e segue evoluindo ao passar dos anos para acolhermos as nossas crianças futuramente, mas a evolução dessa acessibilidade e inclusão nas instituições educacionais ainda é muito incipiente.

## Referências

- BRASIL. *Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 28 jul. 2025.
- CRISTIANO, Almir. *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.libras.com.br/ines>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Trabalho Necessário, ano 4, n. 4, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA; Ezer Wellington Gomes. CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015 Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/33/24>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ed. Rio de Janeiro: EPU., 2013.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PEREIRA, Simone Rodrigues. *Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS: um percurso semiótico*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009. Bibliografia: f. 45-46.
- QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In: Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. v. 1, p. 26-36.
- SANTANA, Edilânia Maciel; RODRIGUES, Ana Paula. O uso da Língua Brasileira de Sinais no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo nas instituições de educação especial. *Revista Científica Multidisciplinar*

*Núcleo do Conhecimento*, Ano 08, ed. 01, v. 03, p. 76-95, jan. 2023. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-brasileira>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Simone Maria Santos; PEREIRA, Maggie Francis Santos. *Alfabetização de surdos: o desafio do ensino de Libras em sala de atendimento educacional especializado em escola regular*. São Cristóvão, SE: [s.n.], 2012.

TOSLA, Kellita Lorraine Lourenço. SILVA, Cleber Cezar da. *Alfabetização e letramento de surdos, uma revisão de literatura*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Goiás, 2012.

## Educação Infantil e linguagem: condições e enfrentamentos de uma coordenação pedagógica antipatriarcal

Helena Ferreira Duarte<sup>1</sup>

Betânea Moreira de Moraes<sup>2</sup>

Elandia Ferreira Duarte<sup>3</sup>

### I. Introdução

**É** na infância que acontece o primeiro momento de experiências e apreensões de humanidade vivenciadas pelo sujeito social; trata-se de uma fase rica em possibilidades de desenvolvimento. Partindo de Vigotski (2000), quanto mais aprendemos, mais nos desenvolvemos. Nesse contexto, observamos que o modelo atual de organização social dispõe de meios que, desde o nascimento e até mesmo antes, ainda na gravidez, formam indivíduos que agem de acordo com os seus interesses; dentre estes, o modelo de constituição familiar, as igrejas, a mídia, a educação sistematizada e não sistematizada.

Diante dessa realidade, pensando em uma educação que prima pela igualdade, pelo respeito e pelo desenvolvimento integral da criança,

---

1. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

2. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

3. Prefeitura Municipal de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil.

compreendendo “integral” também como a formação para um mundo diverso. Chegamos assim, à questão a ser discutida no presente artigo: como a coordenação pedagógica pode desenvolver uma prática educativa que contribua para a construção de uma linguagem não patriarcal<sup>4</sup> na instituição educativa?

Pretendemos, como objetivo geral, compreender o papel da coordenação pedagógica no processo de construção da linguagem das crianças na Educação Infantil, considerando as determinações histórico-sociais da sociedade patriarcal e o linguajar que tende a ser perpetuado nos espaços educativos. Com o intuito de responder ao objetivo geral, elencamos dois objetivos específicos: investigar como a linguagem patriarcal influencia a formação da subjetividade e da linguagem das crianças; e refletir sobre uma coordenação pedagógica que almeje a superação de padrões patriarcais enraizados socialmente e que influenciam o desenvolvimento da linguagem das crianças.

A linguagem é essencial no processo de mediação das relações sociais. É por meio de sua construção, da comunicação com os pares, que o mundo passa a ser refletido e, assim, interpretado pelas crianças. O mundo é, em grande parte, aquilo que interpretamos por meio da relação com o outro, pois é na interação social que se constituem os significados que orientam nossa compreensão da realidade. Como aponta Vigotski, é na mediação da linguagem, dos gestos e das práticas sociais que internalizamos sentidos, de modo que o que o outro nos comunica e o que a sociedade nos transmite tornam-se parte da nossa própria consciência.

Tendo em vista uma linguagem patriarcal estabelecida como modelo social, ou seja, marcada pela valoração do homem em relação à mulher, compreendemos que sua construção vem sendo historicamente apropriada pelo poder masculino, hétero e burguês.

---

4. De acordo com Hirata *et al.* (2009), o patriarcado “[...] designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de “opressão das mulheres.” (p. 173).

A partir dessa constatação, a escolha pela discussão da temática, para além do interesse acadêmico e profissional, está vinculada ao nosso estar no mundo. Enquanto mulheres e professoras, vislumbramos, por meio de práticas educativas emancipadoras<sup>5</sup>, possibilidades para a desconstrução de preconceitos, desigualdades e manifestações do machismo; uma educação que forme para a igualdade e para o respeito, em oposição às ideias que sustentam hierarquias.

## 2. Patriarcado, coordenação pedagógica e linguagem na Educação Infantil

Ao discutirmos a construção da linguagem no período da infância, no contexto de uma sociedade patriarcal, devemos compreender, dentro de um contexto histórico, como o homem passou a exercer soberania em relação à mulher. Nesse viés, Saffioti (2013) afirma que a repressão da mulher nasceu com a sociedade de classes e que, desde então, o capitalismo vem se apropriando das desigualdades entre os sexos para se fortalecer. Assim, a emancipação da mulher é impossível na sociedade capitalista, não apenas da mulher, mas também de todos que não se enquadram no perfil de hétero, branco e burguês. Acreditamos, assim, que a emancipação da mulher só poderá acontecer quando houver uma efetiva emancipação humana.

Temos ciência de que os espaços das creches e pré-escolas desempenham um papel fundamental na formação das bases sociais e culturais de uma sociedade comprometida com a dignidade da pessoa humana. O espaço das instituições de Educação Infantil, para além de sua tarefa educacional, tem a possibilidade e a função de buscar a transformação social por meio de formas de sociabilidade e subjetividades que rompam com relações de domínio estruturais e históricas.

---

5. Ver em: TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Unijuí, 2005.

Quando pensamos nas possibilidades dos espaços de Educação Infantil, isso significa...

[...] considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (Brasil, 2009).

As experiências promovidas nesses espaços devem contribuir para a construção de identidades que primem pela pluralidade e que reconheçam a importância de relações sociais baseadas na igualdade e no respeito mútuo. Ao fomentar um ambiente em que todas as crianças tenham a oportunidade de se expressar e de serem ouvidas, os espaços de Educação Infantil criam as condições para a formação de ideias de respeito, igualdade, entre outras. Apesar do contexto e da organização estrutural, acreditamos na força da ação mediadora do educador e em seu papel de, por meio de saberes e posicionamentos, contribuir para a formação integral das crianças.

## 2.1 O patriarcado

Segundo Saffioti (2013), o patriarcado é um sistema de dominação e exploração que tem como figura privilegiada o homem hétero, branco e burguês. Apesar de muitos avanços sociais, mudanças econômicas e de organização familiar, o que ainda vivenciamos é a permanência de privilégios conferidos aos homens por razões biológicas e sociais.

Estamos inseridos em uma sociedade na qual somos diferenciados: coisas que homens podem fazer e coisas que mulheres podem ou não fazer. Afirmações como: “ah, é coisa de homem!”, são reproduzidas de forma natural.

Desde a infância, observamos comportamentos que encaixotam as crianças de acordo com o seu gênero: meninos vestem azul, brincam de carrinho, “são mais agitados”; já as meninas vestem rosa, brincam de bonecas e “são mais quietas”.

Nesse contexto, percebemos que o modelo atual de sociedade dispõe de ferramentas que, desde a infância, educam os sujeitos sociais para agirem conforme os interesses dominantes, dentre eles, o modelo de constituição familiar, as igrejas, a mídia, a educação sistematizada e não sistematizada. A linguagem é uma ferramenta fundamental no processo de mediação das relações sociais, sendo por meio de sua construção que o mundo passa a ser refletido e, assim, interpretado pelas crianças.

As sociedades constroem-se e evoluem numa ação contínua de troca do ser humano com o meio, de forma que, com o intuito de suprir suas necessidades, o ser social transforma o meio a sua volta e, por consequência, transforma a si mesmo.

Assim, ao percebermos na linguagem um determinante, identificamos nos espaços educativos de Educação Infantil um forte contribuinte para a aquisição da linguagem social, uma linguagem que já se encontra estabelecida como machista, misógina, inserida por uma sociedade patriarcal que luta pela permanência da supremacia masculina.

Consideramos que o modelo social de linguagem estabelecido tem por objetivo a permanência das desigualdades, mesmo contendo nos documentos mandatórios, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a defesa da igualdade, do respeito à pluralidade, entre outros princípios.

Seguindo a compreensão da linguagem enquanto constructo social, que se faz histórico-socialmente (Vigotski, 2000), percebemos um ciclo no qual o patriarcado permanece vigente, tendo como um de seus alicerces o meio educacional.

Sabemos que são nestes ambientes, na escola, por meio das interações e do convívio social, que a criança, enquanto ser cultural, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo sentidos sobre o mundo que a rodeia, por meio das relações, por meio da linguagem (Brasil, 2009). À vista disso, acreditamos que, se o mundo se constitui enquanto machista, com uma linguagem misógina que diferencia as pessoas por gênero social, e se no ambiente educativo tais ideias também são propagadas, as crianças perceberão o mundo organizado de forma a colocar os homens nos cargos de poder, exercendo supremacia social em relação à mulher.

Partindo desse princípio, a escola deve atuar formando pessoas que se reconheçam enquanto plurais. Porém, está se mostra como um espaço empenhado em formar sujeitos homogêneos, onde a sexualidade é vigiada e normatizada, reproduzindo a ideia de que homens e mulheres são diferentes em sua essência biológica, o que justifica, ideologicamente, a suposta fragilidade delas e a força deles, transmitindo os pressupostos da cultura patriarcal.

## 2.2 A gestão pedagógica

Com o intuito de contribuir com o fazer pedagógico, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) elencou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem priorizados na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Buscaremos aqui falar de um em especial, qual seja...

Conhecer-se é construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017).

Diante da obrigatoriedade atribuída às instituições de promover, junto às crianças, o direito de “conhecer-se” por meio de aprendiza-

gens que enfrentem o preconceito, a discriminação e a opressão, propor atividades nas quais as crianças construam uma imagem positiva de si e dos outros torna-se não apenas essencial, mas um direito inalienável da infância.

A responsável pela coordenação pedagógica na instituição é uma figura central na estrutura educacional. É ela quem, ao apoiar as professoras<sup>6</sup> em sua prática, pode, por meio da mediação e articulação, propor práticas pedagógicas que promovam uma educação mais significativa para as crianças.

Em uma perspectiva de educação infantil voltada para a superação do patriarcado, o papel dessa profissional torna-se ainda mais relevante, uma vez que ela tem o potencial de contribuir significativamente com o processo de desconstrução de valores sexistas e de promoção da equidade de gênero desde as primeiras etapas da formação escolar. Mesmo reconhecendo que o todo social é mais amplo, e que a instituição não detém um poder absoluto sobre os processos formativos, acreditamos que, por meio de práticas educativas emancipadoras, é possível realizar contribuições significativas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) organiza as aprendizagens na Educação Infantil em cinco Campos de Experiências, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo de experiência O eu, o outro e o nós discute que...

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes,

---

6. Optamos, ao longo deste texto, pelo uso do termo no feminino (professora), em reconhecimento à realidade concreta da Educação Infantil, campo historicamente ocupado majoritariamente por mulheres. Tal escolha não é meramente gramatical, mas política e teórica, uma vez que evidencia a divisão sexual do trabalho e a naturalização da associação entre o educar/cuidar infantil e a figura feminina.

com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017).

A partir da BNCC (Brasil, 2017), o Governo do Estado do Ceará organizou o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), propondo práticas pedagógicas que possam ser realizadas com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, elencamos algumas propostas que têm como objetivo o respeito às diferenças e ao outro, com práticas pedagógicas que possibilitem...

Acesso aos bebês as brincadeiras em ambientes em que meninos e meninas tenham todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social ou etnia;

Conhecimento, convivência e valorização das diversidades (religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.) pelas crianças bem pequenas;

Situações onde as crianças vivenciem atitudes de respeito e colaboração que indicam sobre as diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico, racial e linguística (Brasil, 2017).

Discutir os documentos que orientam e regulam as práticas na Educação Infantil é fundamental para garantir às crianças experiências mais humanizadas, significativas e que lhes são de direito. Ao promo-

ver a sensibilização da equipe escolar, a coordenação pedagógica contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, que encoraje as professoras a revisar suas práticas e promover relações mais igualitárias e libertadoras.

É comum observar, no cotidiano das instituições escolares, práticas de separação entre as crianças como base em normas de gênero, como, por exemplo: fila de meninos e fila de meninas; pratinhos e talheres nas cores azul e rosa; brincadeiras de competição entre meninos e meninas. No tratamento oferecido às crianças, é evidenciado que os corpos das meninas são mais vigiados, elas devem manter “cuidados” com as saias e vestidos ao sentarem, enquanto os meninos usufruem de uma maior liberdade em relação aos movimentos corporais e às escolhas de brincadeiras. Essas são situações que a gestão pedagógica pode, e deve enfrentar com o intuito de não normalizar tais comportamentos. Pelo contrário, deve promover práticas que estimulem a liberdade e a igualdade de direitos para todas as crianças.

É importante mencionarmos sobre a importância da escuta das crianças no processo pedagógico, pois são elas o centro do planejamento. A partir da escuta atenta e sensível, a professora, e toda a extensão escolar, poderão planejar experiências que estejam em consonância com o que a criança observa e questiona no mundo, como bem nos diz as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011)

[...]o papel fundamental do professor não está em colocar-se no centro da atividade ou da atenção das crianças, está sim, na sua ação mediadora, intervindo direta ou indiretamente, em cada situação, articulando as experiências vividas pelas crianças, as experiências culturais e os objetivos educacionais, tal como recomendam as DCNEI (Brasil, 2011, p. 101).

## 2.3 O desenvolvimento da linguagem das crianças na educação infantil

A linguagem é algo que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas, em especial na fase da primeira infância. Na Educação Infantil, a linguagem deve ser pensada a partir de um processo de reflexão presente nos momentos de planejamento, envolvendo questões sociais, culturais e políticas. Essa abordagem crítica é necessária para que as pessoas envolvidas compreendam como a linguagem é utilizada para perpetuar ou questionar relações de poder, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e capazes de problematizar a realidade.

Expressões linguísticas, quando naturalizadas, contribuem para manter preconceitos e discriminações de gênero. Piadas, expressões pejorativas e termos sexistas naturalizam a subordinação das mulheres e a exclusão de sujeitos que não se enquadram nas normas binárias de gênero. Frases que surgem desde muito cedo, como “isso não é coisa de menino” ou “menina não senta assim”, reforçam estereótipos que podem limitar e reprimir o desenvolvimento das crianças.

Desde o nascimento, a criança está imersa em um ambiente linguístico e afetivo que constitui sua base de interação com o mundo. Mesmo sem oralizar, a criança está inserida em um universo de comunicação constante com o outro, sendo a figura da mãe, do pai, familiares e/ou cuidadoras.

É por meio da linguagem, enquanto mediação social e instrumento de significação, que a criança, em seu processo de crescimento, passa a conhecer e interpretar o mundo. Considerando que esse mundo está histórico-socialmente marcado por desigualdades, preconceitos e relações de dominação, sobretudo de classe, gênero e raça (Saffioti, 2013), é também por meio dessas marcas que a criança vai construindo suas compreensões sobre a realidade que a cerca.

O desenvolvimento da linguagem, portanto, não é inato, mas se constitui nas relações sociais. Desde a infância, os sujeitos são inseridos em um processo de socialização linguística, no qual aprendem as normas, os usos e as convenções de sua língua. Esse aprendizado se dá nas interações com familiares, educadores e demais membros da comunidade, revelando o papel central da linguagem na transmissão da cultura, das ideias e dos comportamentos.

[...] a linguagem não é algo natural, mas sim uma constituição social e histórica, que varia de uma cultura para outra, que se aprende e que se ensina, que forma nossa maneira de pensar e de perceber a realidade, o mundo que nos rodeia e o que é mais importante: pode ser modificada. (Franco; Cervera, 2006, s.p.).

Pensando a Educação Infantil com base em Vigotski (2000), destacamos a importância da linguagem oral para as crianças como efetivo meio de aprendizagem e construção do conhecimento. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem oral demarca um salto qualitativo na formação dos conceitos científicos, conceitos esses que agem diretamente sobre o cognitivo, elevando-o e dotando-o de possibilidades de expansão e apropriação do todo social ao qual essa criança está inserida.

A linguagem oral, que não é adquirida de forma espontânea nem individual, mas mediada pelo contexto social e apreendida coletivamente, exerce uma função simbólica: transforma conceitos sociais e coletivos em compreensões individuais. Ou seja, os conhecimentos, antes de fazerem parte do consciente das crianças, encontram-se no social. É preciso que haja interação; é necessário que a sociedade repasse os saberes historicamente construídos, possibilitando o desenvolvimento das funções especificamente humanas.

Dando continuidade às contribuições de Vigotski (2000), compreendemos que o desenvolvimento é determinado por fatores internos e externos. Nos primeiros meses de vida, o fator biológico atua

como predominante e, progressivamente, com o convívio com o outro, o sujeito social vai ampliando suas funções psicológicas, passando a predominar o fator sociocultural em suas ações. Essa transformação ocorre por meio das ferramentas historicamente construídas e socialmente compartilhadas, que são repassadas nas interações cotidianas.

De acordo com Vigotski (2000), tornamo-nos, de fato, humanos por meio das relações sociais, das aprendizagens advindas do convívio, nas quais internalizamos os signos sociais e a cultura, avançando assim, do orgânico ao social. “Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si.” (Vigotski, 2000, p. 24). Sendo assim, para se constituir como ser humano, é necessário o outro: é preciso interagir, partilhar, trocar. A linguagem, nesse processo, é uma potente ferramenta social de contato. É na relação com o outro que nos tornamos sujeitos sociais, embora nunca de forma definitiva, pois os processos de construir e desconstruir são contínuos e inacabáveis.

### 3. Percurso metodológico

No tocante à pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica com base em teóricos que desenvolvem uma abordagem histórico-cultural das categorias linguagem, patriarcado e infância, tais como Vigotski (2000) e Saffioti (2013). Realizamos, também, uma análise documental, composta pelo estudo dos seguintes documentos: a) Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e c) Base Nacional Comum Curricular (2017).

Na seleção bibliográfica, priorizamos obras e autoras(es) comprometidas(os) com uma leitura crítica da realidade social e educacional, capazes de evidenciar as mediações entre estrutura social, linguagem e infância. O recorte teórico-metodológico adotado nesta pesquisa par-

te de uma abordagem qualitativa, de natureza crítica, orientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético, o qual compreende o conhecimento como produto das contradições sociais e das relações materiais concretas, historicamente vividas.

Optamos por essa abordagem por compreendermos sua compatibilidade com os objetivos do presente estudo, uma vez que ela possibilita problematizar os discursos institucionalizados que estruturam o cotidiano escolar e incidem sobre o processo de construção da linguagem infantil, frequentemente marcado por hierarquias de gênero. Além disso, ao considerar a gestão pedagógica como instância mediadora entre a política educacional e a prática cotidiana, a pesquisa buscou compreender de que modo essa mediação pode contribuir para a subversão dos valores patriarcais e para a construção de uma pedagogia da equidade.

#### 4. Análise dos resultados

A gestão pedagógica na Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), é essencial para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento integral das crianças. É por meio da atuação da gestão que se viabiliza o engajamento coletivo na organização do trabalho pedagógico, incluindo a formação continuada de professoras e professores, bem como a construção de um currículo que respeite as especificidades da infância.

É imprescindível uma gestão pedagógica que compreenda essa etapa para além de uma concepção assistencialista, centrada exclusivamente no cuidado físico e na vigilância, realidade ainda predominante em muitas instituições, reconhecendo-a como uma fase decisiva na formação integral da criança. Tal compreensão implica assumir a infância como um tempo de direitos, de produção cultural e de constituição da subjetividade, em que se articulam dimensões cognitivas, afetivas,

sociais e simbólicas. Negar esse caráter formativo da primeira infância significa, em última instância, reduzir a criança a um ser incompleto, destituído de voz e de agência, reforçando uma lógica adultocêntrica<sup>7</sup>, conservadora e excludente.

Superar a visão tecnicista e fragmentada da gestão é um passo fundamental para romper com a lógica reprodutora de desigualdades que historicamente marcam a educação, especialmente em contextos periféricos e populares. Isso significa reconhecer que as práticas de cuidado não estão dissociadas das práticas educativas, devendo ambas estar imbricadas em uma pedagogia crítica, que compreenda o cotidiano da creche e da pré-escola como espaço de disputa de sentidos, de reprodução ou resistência aos valores patriarcais, capitalistas e racistas que atravessam a sociedade e moldam as formas de ser, de pensar e de estar no mundo.

Compreendendo a criança em sua integralidade, e defendendo uma educação que articule o educar e o cuidar, as DCNEI (Brasil, 2009) enfatizam a necessidade de uma prática pedagógica diversa, equitativa e inclusiva, que combata preconceitos e promova a formação cidadã desde os primeiros anos de vida. Isso inclui o compromisso com uma educação que não reforce o machismo, mas que contribua para a construção de relações de gênero mais justas e igualitárias.

Nesse sentido, uma educação voltada para a igualdade entre todos os sujeitos sociais precisa evitar estereótipos de gênero nas práticas cotidianas, seja na escolha de brinquedos, na seleção de materiais ou nas interações. As crianças devem ser incentivadas a explorar todas as possibilidades de aprendizagem, sem limitações impostas pelo gênero.

---

7. A categoria adultocêntrica refere-se à perspectiva que coloca o adulto como medida de todas as coisas, subordinando a infância a uma visão hierárquica em que a criança é concebida como “vir a ser” e não como sujeito histórico e social em sua integralidade. Essa lógica legitima práticas de silenciamento, negando a participação da criança como produtora de cultura, pensamento e linguagem. No âmbito da Educação Infantil, o adultocentrismo reforça desigualdades e sustenta uma pedagogia do controle, em contraste com uma abordagem emancipatória que reconheça a criança como sujeito de direitos e de história.

A gestão pedagógica, nesse contexto, deve orientar o planejamento para que contemple histórias, músicas e referências culturais que representem diferentes papéis femininos e masculinos de forma equitativa. Entendendo que o fazer pedagógico deve caminhar junto às famílias, é necessário construir com elas diálogos sobre a importância de uma educação não sexista, fomentando práticas e reflexões que contribuam para relações mais justas dentro e fora da instituição.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também destaca o compromisso com uma educação diversa, equitativa e inclusiva, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências que promovam o respeito às diferenças e aos direitos humanos. Isso implica romper com práticas que reforcem estereótipos de gênero ou valores machistas, colaborando para a construção de uma sociedade efetivamente mais igualitária.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Ainda segundo a BNCC (Brasil, 2017), ressalta-se a importância de uma educação que não reproduza o machismo, reconhecendo que a infância é um período fundamental para a formação da identidade. Por isso, torna-se essencial garantir que as crianças possam se expressar livremente, sem imposição de papéis de gênero, com respeito à sua autonomia e assegurando oportunidades iguais para explorar suas habilidades e interesses.

A Base propõe, ainda, que as experiências na Educação Infantil sejam pautadas na exploração, na imaginação e no brincar, sem delimitar atividades específicas para meninas ou meninos. Isso implica evitar práticas que incentivem os meninos exclusivamente a brincar com carrinhos ou blocos de montar, enquanto as meninas sejam direcionadas para brincadeiras de casinha ou com bonecas.

## 5. Considerações finais

A pessoa responsável pela coordenação pedagógica constitui uma agente estratégica na construção de uma Educação Infantil comprometida com a equidade de gênero e com o enfrentamento dos paradigmas patriarcais que, historicamente, estruturam as relações sociais, inclusive no espaço das creches e pré-escolas. Ao afirmar essa centralidade, não pretendemos atribuir um poder absoluto à função, mas reconhecer, com a devida complexidade, sua atuação como mediadora entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares e o cotidiano pedagógico da unidade educacional. Trata-se de compreender a coordenação como uma instância que pode tensionar as práticas naturalizadas e contribuir com práticas que proponham mudanças no modo como se organizam as experiências no período da infância.

Romper com o machismo institucionalizado exige mais do que discursos inclusivos; demanda o enfrentamento das estruturas simbólicas e materiais que sustentam a divisão sexual do trabalho, a hierarquização dos corpos e a desvalorização do feminino, inclusive na infância. A coordenação, nesse sentido, pode e deve promover formações que debatam gênero com seriedade, analisar materiais didáticos e práticas pedagógicas à luz de uma perspectiva crítica, e contribuir com a criação de um ambiente educativo que valorize a diversidade e a pluralidade de experiências.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEARÁ; Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz...bem se entende*. Proteca, 2006.

HIRATA, Helena *et al.* (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Unijuí, 2005.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fonte, 2000.

# Jogos didáticos na formação de professores do município de Salitre - CE para o ensino de Ciências

Daniele Sousa Menezes<sup>1</sup>

Jáderson Cavalcante da Silva<sup>2</sup>

## I. Introdução

O ensino de Ciências é caracterizado como uma das áreas essenciais no processo de aprendizagem do estudante, pois proporciona assimilações de saberes que serão úteis a compreensão da natureza e dos fenômenos que ocorrem no ambiente. Ao proporcionar acesso ao conhecimento por meio do ensino formal, a formação docente possibilita ao estudante construir sua visão de mundo sobre a realidade, bem como, deve promover questionamentos e debates sobre argumentos construídos a partir de conceitos científicos.

A concretização desse ideal formativo ainda se apresenta como um desafio para a Educação Superior. Atualmente, acredita-se que o sistema de ensino ainda possui uma influência tradicionalista de ensinar,

---

1. Universidade Regional do Cariri, Salitre, CE, Brasil. Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Experiência na área de Biologia Geral.

2. Universidade Federal do Ceará, Campos Sales, CE, Brasil. Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA); Doutorando e bolsista CAPES pelo Programa de Pós-graduação em Educação na UFC. Mestre em Educação pela UFC. Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

cuja característica principal é a transferência de conteúdos de forma distante da realidade, ou seja, não leva em consideração o ambiente no qual o indivíduo está inserido. Tal problemática pode comprometer os processos reflexivos dos estudantes. As ações tradicionais de ensino fazem com que o raciocínio do aluno seja desvalorizado, pois o conhecimento restringe apenas o saber único do professor, e com isso o estudante se torna a um mero receptor de conteúdos, tornando o conhecimento simplificado.

Acredita-se que o uso de jogos didáticos é um recurso que pode superar a desmotivação de aulas sobre as bases tradicionalistas, pois os jogos quando bem aplicados nos espaços escolares, tornam a compreensão dos conteúdos de ensino mais compreensiva, o que poderá motivar o interesse do estudante no ensino de Ciências.

Por isso, acredita-se que uma das formas de tornar o uso de jogos didáticos uma prática crítica mais difundida sobre a educação brasileira é trabalhá-los na formação de professores. Partindo disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como os jogos didáticos foram trabalhados na formação dos professores do município de Salitre, localizado no estado do Ceará para o ensino de Ciências? A pesquisa proposta no município de Salitre oferece, entre outras situações, uma possibilidade de compreender como os jogos didáticos estão sendo incorporados na formação docente e como esses recursos podem motivar o aprendizado dos alunos da educação básica brasileira.

Percebendo ainda que os jogos didáticos têm o potencial de romper com a prática reducionista que caracteriza, em muitos momentos, o ensino de Ciências. Ao investigar como esses recursos estão sendo trabalhados na formação de professores de Ciências, busca-se compreender se sua implantação promove rompimento da prática tradicional, como também se sua eficácia promove motivação no aprendizado dos estudantes, pois a “utilização de jogos didáticos como ferramenta pedagógica representa uma abordagem viável e significativa para o en-

sino de ciências. [...] oferecem aos alunos uma experiência prazerosa, divertida e libertadora” (Barros et al., 2023, p. 11512). Por isso, o objetivo desta pesquisa é destacar a importância que os jogos didáticos trazem para a formação dos professores de ciências do município de Salitre, localizado, no estado do Ceará.

O interesse em investigar a inserção dos jogos educacionais na formação de professores de Ciências surgiu inicialmente da percepção dos pesquisadores de que as práticas tradicionais, focadas apenas na transmissão de conteúdo, têm limitado o processo de aprendizagem e a compreensão dos estudantes. Essa constatação foi fruto da experiência vivenciada durante o estágio supervisionado na Universidade Regional do Cariri (URCA), em uma escola pública situada no município de Salitre, no Ceará. A partir dessa experiência, formulou-se a seguinte hipótese: utilizar jogos no ensino de Ciências, tanto na formação inicial quanto na continuada, pode incentivar uma visão reflexiva nos licenciandos e licenciados, já que esses recursos lúdicos promovem transformações significativas na prática pedagógica, tornando as aulas mais dinâmicas e enriquecedoras. Dessa forma, este artigo está estruturado em cinco partes, a partir desta introdução.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa visam destacar o modo como os resultados foram obtidos, sobretudo, na pesquisa de campo. Para isso, foram adotados métodos e técnicas, permitindo assim uma ação sistemática no estudo. Logo, essa parte está dividida em subtópicos, são eles: tipo de pesquisa; local e público da pesquisa; instrumento e aplicação; e análise dos dados, conforme destaca-se a seguir.

## 2.1 Tipo de pesquisa

A produção científica se sustenta, sobretudo, na aplicação de métodos que direcionam a investigação e garantem a validade dos resultados obtidos de uma pesquisa. Dentre as diversas abordagens o presente artigo se configura com finalidade pura, nível descritivo, a abordagem qualitativa e pesquisa de campo. Tais características influenciam a forma como o conhecimento foi gerado para atender o alcance do problema e do objetivo desta pesquisa.

Primeiramente, o presente trabalho possui uma finalidade pura, pois ela se destina à ampliação do conhecimento teórico, sem necessariamente visar aplicações imediatas, o qual responde questões fundamentais sobre o desenvolver de conceitos que podem servir de base para estudos futuros (Gil, 2016). Por isso, o estudo partiu do seguinte problema: como os jogos didáticos foram trabalhados na formação dos professores do município de Salitre, localizado no estado do Ceará para o ensino de Ciências?

Assim, com o intuito de responder a indagação, optou-se pela abordagem qualitativa, já que ela enfatiza a análise interpretativa de dados não numéricos visando “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 14). Isso é essencial para compreender fenômenos subjetivos como retrata o objeto desta pesquisa: jogos didáticos na formação docente no ensino de Ciências.

Desta maneira, considerara-se que este trabalho segue também um nível de pesquisa descritivo, por que ele “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2016, p. 28). Logo, o objetivo desta pesquisa é destacar a impor-

tância que os jogos didáticos trazem para a formação dos professores de ciências do município de Salitre, localizado no estado do Ceará.

Por fim, esta pesquisa se enquadra também como uma pesquisa de campo, pois ela é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, [...], que de queira comprovar, ou, ainda descobrir fenômenos ou as reações entre eles” (Lakatos e Marconi, 2015, p. 69). O que leva a compreender neste estudo, aspectos singulares de uma situação real: uso de jogos didáticos no ensino de Ciências no município de Salitres, situado no estado do Ceará.

## 2.2 Local e público da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida entre os meses de agosto a setembro do ano de 2024 em 9 escolas públicas da zona rural da cidade de Salitre - Ceará. A escolha desses locais, se deu devido um dos pesquisadores residir nessa área, o que facilitava o acesso e o deslocamento. Além disso, a autorização de consentimento foi inicialmente cedida pelos diretores das escolas. Com isso, o encaminhamento ocorreu por meio de mensagem do *Whatzapp* e depois pessoalmente e, em seguida os diretores passaram aos professores da instituição de ensino.

As escolas selecionadas ofertam, sobretudo, o ensino fundamental e seus funcionamentos ocorrem nos turnos manhã e tarde. A forma de recrutamento do público da pesquisa sobre essas escolas foi direcionada apenas aos professores que atuam no ensino fundamental anos finais, na disciplina de Ciências e que em algum momento de sua formação inicial e/ou continuada foram estimulados a usar jogos educacionais. Por isso, a importância de conhecer as potencialidades que o uso de jogos apresenta sobre processos formativos dos professores que ensinam Ciências. O total de professores selecionados resultou em 9.

A fim de haver uma preservação da identidade dos 9 professores de ciências selecionados, foram adotados os códigos (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9) para se referirem a cada um deles.

Suas características são: P1 – tem formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência é de 3 anos e 6 meses e o vínculo na escola é temporário; P2 – possui formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência são de 20 anos e o vínculo na escola é temporário; P3 – tem formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência é de 3 anos e o vínculo na escola é temporário; P4 – possui formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência é de 2 anos e o vínculo na escola é temporário; P5 - tem formação acadêmica em pedagogia, o tempo de docência é de 4 e o vínculo na escola é temporário; P6 - possui formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência são de 22 anos e o vínculo na escola é temporário; P7 - tem formação acadêmica em matemática, o tempo de docência é de 7 anos e o vínculo na escola é temporário; P8 - possui formação acadêmica em Ciências biológicas e pós graduação em ciência é 10 pela UNILAB, o tempo de docência é de 2 anos e o vínculo na escola é temporário; P9 - tem formação acadêmica em Ciências biológicas, o tempo de docência é de 2 anos e o vínculo na escola é temporário.

Logo, percebe-se que a maioria desses professores (P1; P2; P3; P4; P6; P8; P9) são formados em Ciências biológicas, bem como todos possuem vínculo na escola como temporário e ainda o tempo de docência deles variou de 02 a 22 anos.

### 2.3 Instrumento e aplicação

Após o contato inicial e posterior autorização dos núcleos gestores de cada escola, bem como assinatura da carta de anuência, foi realizado o contato inicial com os possíveis colaboradores, e posteriormente,

foi enviado o *link* de acesso ao questionário. Isso ocorreu no decorrer dos meses de agosto e setembro de 2024.

Desse modo, o processo de coleta de dados utilizado durante a pesquisa de campo foi realizado por meio de um questionário com perguntas abertas, pois permite “ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Marconi; Lakatos, 2015, p. 221), garantindo que os colaboradores/professores expressem suas concepções sobre os jogos educacionais. Para isso, optou-se em aplicar de modo virtual, a partir do auxílio da ferramenta *Google Forms*.

Assim, o questionário está dividido em 2 blocos, cada bloco possui uma finalidade específica. O primeiro deles destina-se a caracterização do colaborador/professor como forma de compreender elementos como: tipo de vínculo; formação acadêmica; tempo de docência. O segundo visa identificar informações referentes à utilização de jogos didáticos. Tudo isso, para compreender como os jogos didáticos foram aflorados na formação dos professores de Ciências.

## 2.4 Análise dos dados

A análise de conteúdo é, sobretudo, um método utilizado em pesquisas qualitativas para refinar e interpretar dados, pois permite “encontrar respostas para as questões formuladas e também [...] a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Gomes, 2000, p. 74). Tal situação transforma os dados brutos em informações de maneira sistemática.

Dentre as técnicas que existem no método de Análise de Conteúdo, destaca-se a análise categorial, que consiste na organização e classificação dos dados em categorias a partir do material a ser analisado (Gomes, 2000). Isso permite identificar padrões nos significados dos discursos do ato do conteúdo manifestado, visando à compreensão do objeto em análise.

Sendo assim, no presente estudo, o método de Análise de Conteúdo (AC) com técnica categorial foi empregado, pois pretende-se destacar a importância que os jogos didáticos trazem para a formação dos professores de Ciências do município de Salitre, localizado, no estado do Ceará a partir das falas de 9 professores. Para isso, foi empregado mutuamente as três fases que existem na análise de conteúdo com técnica categorial, quais sejam; 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme orienta Gomes (2000).

Na fase de pré-análise foram organizados os materiais, a fim de obter uma leitura detalhada dos dados coletados (Gomes, 2000). Isso foi realizado por meio das respostas dos 9 docentes do ensino fundamental colhidas pelo questionário *online*. Em seguida, aplicou-se a fase de exploração do material, onde foi identificada a existência de 52 unidades de registro, sendo que estas “se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como unidade [...]. A frase ou oração também são outros exemplos de unidade de registro” (Gomes, 2000, p. 75). Isso permitiu uma compreensão qualitativa dos significados ocultos existentes sobre o conceito que circunscreve os jogos didáticos na formação de 9 professores de Ciências do município de Salitre.

Em sequência, a fase de tratamento dos resultados obtido e interpretação, utilizou-se a frequência absoluta (F) para contar e separar as 52 unidades de registro em 02 categorias, quais sejam: categoria 1 - formação profissional sobre o uso de jogos didáticos, totalizando 27 unidades; categoria 2 - instrumentos educacionais utilizados no ensino de Ciências, totalizando 25 unidades de registro. Elas foram organizadas em 03 quadros. Além disso, ainda nessa última fase, a interpretação foi articulada através dos estudos desenvolvidos por Barros et al. (2023); Barros, Miranda e Costa (2019); Melo, Ávila e Santos (2017); Oliveira e Santos (2017); Reichert, Cruz e Güllich (2023); Barros, Miranda e Costa (2019); Perazzollo e Baiotto (2015); e, Muller et al. (2023).

### 3 Discussão dos resultados

Nesta seção, apresenta-se a discussão dos resultados a partir da pesquisa de campo sobre as 2 categorias de análise obtidas no método de análise de conteúdo com técnica categorial, são elas: formação profissional sobre o uso de jogos didáticos; e instrumentos educacionais utilizados no ensino de Ciências, conforme verifica-se a seguir.

#### 3.1 Categoria I – Formação profissional sobre o uso de jogos didáticos

Esta categoria aborda a formação profissional sobre o uso de jogos didáticos em Ciências no ensino fundamental anos finais. Por isso, duas perguntas foram elaboradas com esse propósito. Inicialmente, nas respostas da pergunta (Em sua formação docente inicial, ocorreram momentos em que os jogos didáticos em Ciências foram palco de discussão nas aulas?) extraiu-se 11 unidades de registro, como destaca o quadro 1.

Quadro 1 – Formação inicial sobre o uso de jogos didáticos no ensino de Ciências

(P)	Unidades de registro	(F)
P1	Sim	1
P2	Sim	1
P3	Sim	1
P4	Sim! Creio que os meios lúdicos <b>de interagir</b> com a própria turma se fez eminente. Nesta qual, os discentes sempre indagam que “É uma <b>forma mais fácil de aprender</b> ”.	3
P5	Sim	1
P6	Sim	1
P7	Sim	1
P8	Sim	1
P9	Sim	1

Legenda: Letra P simboliza os professores da pesquisa de campo; e a letra F simboliza a frequência absoluta.

Fonte: Própria (2025)

No quadro 1, nota-se que todos os professores compreendem que os jogos didáticos contribuíram positivamente para promover o debate no ensino de Ciências em suas formações acadêmicas apesar de P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 não trazerem em suas respostas justificativas “em que momentos foram feitas”. Todavia, P4 foi a única que trouxe explicações, mas considerando os benefícios que os jogos apresentam, pois são considerados “meios lúdicos de interagir com a própria turma” e “é uma forma mais fácil de aprender”. Logo, acredita-se que associar teoria e prática a partir do uso de jogos didáticos na formação inicial docente, faz com que o ato do debate seja afluído na participação dos estudantes em sala de aula.

Segundo Reichert, Cruz e Güllich (2023, p. 165), “o jogo tem o potencial de despertar o interesse e a atenção”. Já Barros, Miranda e Costa (2019) destacam que

Os jogos didáticos têm grande importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe. De maneira lúdica, prazerosa e participativa o estudante irá relacionar-se com o conteúdo escolar, levando esse aluno a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Barros, Miranda e Costa, 2019, p.2).

Sendo assim, percebe-se que a fala de P4 reafirma o que os estudos de Reichert, Cruz e Güllich (2023); e Barros, Miranda e Costa (2019) falam sobre a importância do uso de jogos didáticos. Infere-se que proporcionar o uso de jogos didáticos na formação inicial docente em Ciências torna o ato de aprender mais interativo e atraente para os processos de ensino-aprendizagem.

Em seguida, nas respostas da pergunta (Em sua formação docente continuada, você recebeu alguma orientação sobre o uso de jogos di-

dáticos no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, qual?) extraiu-se 16 unidades de registro, conforme aponta o quadro 2.

Quadro 2 – Formação continuada sobre o uso de jogos didáticos no ensino de Ciências

(P)	Unidades de registro	(F)
P1	Sim, <b>variedade de jogos</b> que foram utilizados durante as aulas!	2
P2	Não	1
P3	Sim	1
P4	Sim. Principalmente nas virtudes pedagógicas o uso da “Práxis” é bastante percorrido. Lembro que a prática com <b>jogos de quebra-cabeça</b> , modelos atômicos <b>com palitos</b>	3
P5	Sim. Trabalhar <b>experimentos</b> em sala de aula e uso de <b>maquete</b> .	3
P6	Sim, para <b>recomposição dos conteúdos</b> .	2
P7	Sim	1
P8	Sim. A pós-graduação enfatiza muito o uso da <b>pesquisa</b> por meio de jogos.	2
P9	Não	1
Legenda: Letra P simboliza os professores da pesquisa de campo; e a letra F simboliza a frequência absoluta.		

Fonte: Própria (2025)

No quadro 2, observa-se que a minoria dos docentes (P2, P9) não receberam estímulos na formação continuada sobre jogos didáticos no ensino de Ciências, o que dificulta a sua disseminação para o ensino de Ciências. Já a maioria (P1; P3; P4; P5; P6; P7; P8) responderam que sim, mas apenas P4 e P8 enfatizaram jogos como quebra cabeça; palitos; e pesquisas de jogos. Além disso, outros instrumentos educacionais ativos foram retratados (experimentos; maquetes). Então, percebe-se que na formação continuada de P1, P4, P5, P6 e P8 houve uma orientação do uso de jogos sobre vários contextos (desde a pesquisa e produção dos próprios materiais, até os que já estavam prontos), o que reafirma que o uso de jogos didáticos na formação continuada é uma forma de fortalecer sua prática no ensino de Ciências, pois eles são um dos recursos que mediam processos de aprendizagem em Ciências.

Em conformidade, Perazzollo e Baiotto (2015, p.13) destacam que “os jogos didáticos permitem novas maneiras dos discentes se envolverem com os conteúdos desenvolvidos e são ferramentas que auxiliam a aprendizagem [...] ao mesmo tempo proporcionam o prazer no ato de aprender”. Para Muller et al. (2023):

As disciplinas de Ciências e Biologia possuem conteúdos complexos e extensos, fazendo prevalecer a falta de motivação no momento de estudar a matéria, levando o aluno a memorizar mecanicamente os conteúdos sem aprendê-los de fato. Diante disso, os professores buscam alternativas para driblar as dificuldades na tentativa de tornarem suas aulas mais interessantes e estimulantes aos estudantes. Por terem viés lúdico, os jogos didáticos permitem a utilização de mecanismos que chamem mais a atenção dos estudantes (Muller et al., 2023, p. 1).

Diante disso, entende-se que P1, P4, P5, P6, P7 e P8 tiveram orientações sobre o uso de jogos didáticos em algum momento da formação continuada, com destaque em jogos como quebra-cabeças, modelos atômicos e pesquisas relacionadas a jogos, reafirmando o que Perazzollo e Baiotto (2015) e; Muller et al. (2023), trazem de modo explícito em seus estudos. Infere-se que caso o uso de jogos didáticos seja estimulado na formação continuada, os docentes poderão conhecer mais possibilidades de aplicação de uso de jogos, fortalecendo esse tipo de prática para o ensino da educação básica, tornando a aprendizagem de Ciências mais atrativa para os estudantes.

### 3.2 Categoria 2 – Instrumentos educacionais utilizados no ensino de Ciências

Esta categoria apresenta os instrumentos educacionais que perpassam os recursos e materiais utilizados pelos professores de Salitre no ensino fundamental em Ciências. Nas respostas da pergunta (quais

recursos e materiais foram utilizados nas aulas de Ciências no ano de 2024?), extraiu-se 25 unidades de registro, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Instrumentos educacionais utilizados no ensino de Ciências

(P)		
P1	Recursos expositivos e experimentos	2
P2	Livro didático e rede social	2
P3	Jogo	1
P4	Livro; apostila; materiais impressos; dinâmicas	4
P5	Algo que chama a atenção dos alunos	1
P6	Slide; vídeo; dinâmica e jogo	4
P7	Aulas práticas e pesquisa de campo	2
P8	Livro; jogo; experimentos	3
P9	Quadro; livro didático; Datashow; tv; massa de modelar; maquete	6

Fonte: Própria (2025)

No quadro 3, verificam-se respostas variadas, pois os instrumentos educacionais foram aplicados tanto em materiais/recursos tradicionais (recursos expositivos; livro; apostila; materiais impressos; quadro), como materiais/recursos ativos (experimentos; rede social; dinâmica; vídeo; pesquisa de campo; jogo; massa de modelar; maquete).

Essa diversidade instrumental que perpassa o ensino de Ciências possibilita que o uso de materiais/recursos ativos seja mediado pelos professores para atrair o estudante e ao mesmo tempo desprender de práticas puramente tradicionais, o que confirma, sobretudo, nas falas de P3; P6; P8 de modo explícito os estudos de Barros et al. (2023); Barros, Miranda e Costa (2019); Melo, Ávila e Santos (2017) e Oliveira e Santos (2017), quando se utilizam jogos como um mediador para gerar processos mais significativos de aprendizagem.

Além disso, os outros materiais/recursos ativos citados por P1; P2; P4; P5; P7 também auxiliam a aprendizagem de conceitos no estudo de Ciências. Infere-se que o uso de instrumentos educacionais como o uso de jogos didáticos é um dos materiais/recursos denominados ativos que são utilizados pelos professores de Salitres para corroborar com os processos de ensino-aprendizagem em Ciências.

Vale destacar que Santos (2008) acrescenta que a terminologia jogo pode assumir um caráter restrito, vinculado ao jogo didático, às estratégias de ensino e às atividades pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Kishimoto (2011, p. 15), por sua vez, considera que o jogo é “uma atividade estruturada, parte de um princípio de regras claras, de fácil entendimento”. Em Duarte (2009, p. 1) os jogos promovem estímulos à construção da aprendizagem, sendo que o jogo “implica que haja esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito” (Duarte, 2009, p. 1).

Sendo assim, os jogos são materiais/recursos ativos que podem ser aplicados no contexto educacional e eles vão além da simples diversão: são instrumentos pedagógicos estruturados que contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

#### 4. Considerações finais

O presente estudo abordou o tema dos jogos didáticos na formação de professores do município de Salitre - CE para o ensino de Ciências. A escolha dessa temática justificou-se pelo fato dos jogos didáticos serem um dos recursos que vem sendo estimulados, gradativamente, na formação docente (inicial e continuada), pois eles têm o potencial, sobretudo, de romper com a prática tradicional que caracteriza, em muitos momentos, o ensino de Ciências.

Verificou-se que os jogos didáticos são materiais/recursos denominados ativos que são utilizados pelos professores de Salitre - CE que corroboram com os processos de ensino-aprendizagem em Ciências. Ao investigar como esses recursos estão sendo trabalhados na formação de licenciandos ou licenciados em Biologia, constatou-se que sua implantação promove motivação no aprendizado dos estudantes, pois o ato de jogar não se torna apenas uma brincadeira ou passatempo.

Os resultados evidenciaram duas situações, tais como: 1) os jogos didáticos na formação inicial docente em Ciências tornam o ato de aprender mais interativo e atraente para os processos de ensino-aprendizagem, enquanto que o uso de jogos didáticos estimulados na formação continuada dos docentes possibilita que os mesmos ampliem o conhecimento de uso de jogos, fortalecendo esse tipo de prática, tornando a aprendizagem de Ciências mais atrativa para os estudantes; 2) os jogos didáticos se tornaram um dos materiais/recursos denominados ativos que são utilizados pelos professores de Salitre para corroborar com os processos de ensino-aprendizagem em Ciências.

Assim, os jogos didáticos representam um recurso pedagógico eficaz no ensino de Ciências que promove maior engajamento dos alunos, o que facilita a compreensão dos conteúdos que são estimulados na interação entre professores e estudantes. Além disso, sua incorporação na formação docente, tanto inicial quanto continuada, pode fortalecer a prática pedagógica, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo durante o ato de ensinar e aprender.

## Referências

BARROS, D. L. S.; CAVALCANTI, Ágata L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; LUSTOSA, M. do C. G.; DE ARAÚJO, E. S. Os jogos didáticos como instrumento facilitador do ensino de ciências na escola do campo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 11510–11527, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-144. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1626>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 28 dez. 2024.

DUARTE, José Adelino. *O jogo e a criança. Estudo de Caso*. 2009. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2009. 1. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S.A., 2016.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 67-79.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação*. 14ed. São Paulo, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A., 2015.

MELO, Ana Carolina Ataidés; ÁVILA, Thiago Medeiros; SANTOS, Daniel Medina Corrêa. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. *Revista Ciência atual*, v. 9, nº 01, 08 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/170>. Acesso em: 25 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MULLER, Fernanda de Souza; MONKOLSKI, Alexandre; MONKOLSKI, Jakeline Galvão de França; MORAIS, Vitor de; GARCIA, Elisangela Gomes Ferreira. Uso de jogo didático no ensino de Ciências em uma escola do campo: uma abordagem em sala de aula. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 15, 25 de abril de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/15/uso-de-jogo-didatico-no-ensino-de-ciencias-em-uma-escola-do-campo-uma-abordagem-em-sala-de-aula>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Renata Rolins da Silva; SANTOS, Mirley Luciene dos. Jogos didáticos na formação inicial de professores de biologia. *Revista MIRANTE*, Edição v. 10 n. 4 (2017): (edição especial PPEC - Programa de Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências) Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/7051>. Acesso em: 28 dez. 2024.

PERAZZOLLO, Cristina da Silva.; BAIOTTO, Cléia Rosani. Jogos didáticos no ensino de ciências/ biologia: um Recurso que auxilia na aprendizagem. *Anais. XVII Seminário Internacional de Educação do MERCOSUL, UNICRUZ*, ano 2015, v. 1, n. 1. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/JOGOS%20DIDATICOS%20NO%20ENSINO%20DE%20CIENCIAS%20BIOLOGIA%20UM%20RECURSO%20QUE%20AUXILIA%20NA%20APRENDIZAGEM.PDF>. Acesso em: 3 jan. 2025.

REICHERT, A. R.; CRUZ, Letiane Lopes da.; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O potencial pedagógico de jogos didáticos no processo de ensino de ciências. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, v. 13, n. 3, p. 163-182, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/1071> Acesso em: 09 jan. 2025.

SANTOS, Fernando Luís Ferreira. *A Matemática e o Jogo: Influência no rendimento escolar*. 2008. 144 p. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008. 1. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012906.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SOUZA et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. IV, p. 67-80.

## Será mesmo que o comunismo quer destruir tudo?

Ivan Carlos Costa Martins<sup>1</sup>

Antônia Rozimar Machado e Rocha<sup>2</sup>

### 1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar respostas que Friedrich Engels e que Karl Marx expuseram no *Manifesto do Partido Comunista* a quatro objeções comumente levantadas contra os comunistas: o comunismo quer destruir a religião; o comunismo quer destruir a nação; o comunismo quer destruir a família; o comunismo quer destruir a propriedade privada. Mesmo variando em uma ou outra palavra, essas objeções se apresentam como condenação e como negação do comunismo, preservando o quarteto essencial – Deus, pátria, família e propriedade –, como se o comunismo *per si* fosse uma negação desses valores.

Em anos recentes, essas acusações foram revividas como se o comunismo quisesse destruir valores essenciais do Ocidente, circunscritos em uma suposta tradição ocidental judaico-cristã, e que o desafio dos anticomunistas seria lutar pela defesa da fé, da pátria, da família e da propriedade privada. A recorrência das acusações não é pontual. Ao contrário, em terras brasileiras, é possível perceber momentos histó-

---

1. Universidade Federal do Ceará, Eusébio, CE, Brasil.

2. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

ricos distintos das mesmas acusações aos comunistas: o Movimento Integralista Brasileiro, em 1930; a Ditadura Civil-militar, em 1964; e a ascensão do Bolsonarismo. Esses são três momentos da extrema-direita brasileira.

Tais acusações aparecem em debates políticos e se estendem a espaços educacionais. Escolas e universidades presenciam alunos e alunas – e mesmo professores e professoras – defendendo uma educação supostamente sem doutrinação e acusando o comunismo de querer destruir a fé, a nação, a família e a propriedade privada. Entre seus representantes está o movimento *Escola Sem Partido*, empunhando a bandeira conservadora e anticomunista, com os *slogans* de Deus, pátria, família e propriedade privada. Segundo defendem, professores e professoras devem se abster de temas políticos, ideológicos e religiosos em sala de aula.

A recorrência das acusações aos comunistas como destruidores de valores sociais essenciais, como Deus, pátria, família e propriedade privada, evidencia, por um lado, a facilidade com que esses conceitos são manipulados e, por outro, a dificuldade que comunistas têm de comunicar suas ideias de forma prática, quer dizer, por meio de palavras e de ações. As acusações – anteriormente relacionadas – se tornaram uma forma clara e objetiva de demarcar uma identidade anticomunista para preservação da presente ordem social. Não se trata, portanto, apenas de uma questão de ideias, mas de ruptura ou de continuidade do ordenamento social.

Genericamente, é possível sintetizar a acusação ao comunismo como “o comunismo quer destruir tudo”. Tudo é tudo. Tudo é muita coisa. Tudo é uma abstração. Tudo é uma generalização proposital. Tudo pode ser como a sociedade está estruturada. Tudo pode representar Deus, pátria, família e propriedade privada. Por isso, ao resgatar considerações de Engels e de Marx às objeções ao comunismo, queremos compreender as lutas de classes e as forças sociais e, ao mesmo tempo,

ressaltar a atualidade do comunismo como possibilidade de construção humana, histórica e coletiva de uma nova organização social.

O *Manifesto Comunista* – de onde partiremos – é um panfleto político escrito por Marx e por Engels e publicado nos primeiros meses de 1848, na cidade de Londres. O documento fora uma solicitação da Liga dos Justos a Marx e tinha como objetivo orientar trabalhadores e trabalhadoras acerca do comunismo e da necessidade de uma revolução. Serviu de base ao *Manifesto* o livreto de Engels, *Princípios do Comunismo*. O *Manifesto* está dividido nas seguintes seções: I Burgueses e proletários; II Proletários e comunistas; III Literatura socialista e comunista; IV Posição dos comunistas diante dos diversos partidos de oposição.

Nosso artigo está dividido em quatro partes em que buscamos, em cada uma, apresentar a objeção e a compreensão geral a respeito do comunismo e, depois, as respostas de Friedrich Engels e de Karl Marx. Em nossa exposição, seguiremos a ordem “Deus, pátria, família e propriedade”. Longe de esgotar o assunto, este texto se pretende introdutório e provocativo, nos limites do próprio artigo. Nosso olhar se manterá, ao mesmo tempo, no texto do *Manifesto*, em outras obras de Engels e Marx e no presente, na perspectiva revolucionária. Mantivemos a linguagem coloquial a fim de tornar o texto acessível.

## 2. O comunismo contra a fé (que aliena)

A primeira acusação contra os comunistas é que eles querem destruir a religião. Essa alegação pode aparecer sob a forma da implementação de um Estado ateu ou, simplesmente, que o comunismo quer acabar com a fé em Deus – e, conseqüentemente, com os valores supostamente inerentes a essa fé. De acordo com Engels e com Marx: “As acusações feitas aos comunistas em nome da religião, da filosofia e da ideologia em geral não merecem um exame aprofundado” (Marx; Engels, 2010, p. 56). Em *Princípios do comunismo*, Engels (2021) deixou

em branco a pergunta referente à atitude do comunismo perante as religiões existentes. O tradutor da edição brasileira escreveu: “No manuscrito original, tanto a resposta a essa pergunta quanto à seguinte é expressa pela palavra *permanece*. É de supor que Engels se referia a respostas já constantes de outros projetos prévios para o programa da *Liga dos Comunistas*” (Engels, 2021, p. 247, n. 6). Engels e Marx questionam no *Manifesto Comunista*:

Será preciso grande inteligência para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e conceitos, numa palavra, muda a sua consciência?

Que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante. (Marx; Engels, 2010, p. 56).

Engels e Marx partem de uma perspectiva materialista. Significa dizer que, para esses autores, existe, historicamente, uma relação dialética entre a produção material e a produção intelectual, entre aquilo que as pessoas pensam e são e a produção da subsistência. Em outra oportunidade, escreveram: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Ao orientar a produção material da existência, dialeticamente, as classes burguesas orientam as formas de pensamento. Portanto, uma produção cuja expressão principal seja a forma mercadoria, dialética e historicamente, as formas ideológicas (as formas de pensamento) serão pautadas pela mesma lógica, a lógica da acumulação, a lógica da expropriação, a lógica do *mais valor*. Se esse é um aspecto central da compreensão materialista acerca da religião, da filosofia e da ideologia em geral, há um segundo

aspecto a ser mencionado: na sociedade capitalista, a religião – em regra – é uma expressão da organização social capitalista:

A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo (Marx, 2013, p. 151).

Sob a cortina da religião (geral) contemporânea se esconde o ser humano estruturalmente formado pelo capitalismo, para o capitalismo. A miséria real, do ser humano expropriado, *objetificado*, se expressa por meio da religião. A religião é, dialeticamente, a expressão e o protesto da miséria real. A religião, ao mesmo tempo, expressa a miséria real e representa um tipo de protesto contra a miséria real. A busca da religião é também uma busca de salvação deste mundo. Porém, uma busca infeliz, porque é para além deste mundo; uma busca sem mudança real, porque, na maior parte das vezes, legitima o mundo em que vivemos. A criatura oprimida pela produção capitalista, *abstráida*, suspira na religião, por meio da religião. A religião é o opioide das massas trabalhadoras.

Para Marx, “[...] a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião” (Marx, 2013, p. 151). O que Engels e Marx colocaram como central – e outros que escreveram antes deles – é a *função social* da religião. A religião (em geral) justifica a sociedade estruturada em duas classes distintas e antagônicas, a exploração do trabalho, a espoliação do mais valor, o trabalho assalariado, a suposta superioridade do homem diante da mulher. A religião proporciona certo alívio, certo consolo, resignação. A religião é produto da sociedade capitalista e serve a essa mesma sociedade. Portanto, para o comunismo não está em questão a fé pessoal. A religião pessoal de nada importa ao comunismo. A questão é o papel social da religião como le-

gitimadora e justificadora da exploração, a serviço das classes dominantes, como um instrumento de dominação socioideológica.

Nesse sentido, o próprio clero cumpre uma função ideológica de disseminar, a partir de sermões, de estudos bíblicos e mesmo de aconselhamentos, a ideologia capitalista e a ideologia anticomunista. São fundamentais os discursos de prosperidade financeira, de meritocracia, de individualismo, estejam ou não esses temas esboçados em textos considerados sagrados. Em geral, autoridades eclesiásticas condenam o comunismo ao mesmo tempo em que exaltam o capitalismo. O próprio clero cristão tem evidenciado, a partir da concentração de bens e de riquezas, oriundas da pregação religiosa, a mudança no interior do cristianismo. Manipulam o discurso religioso em favor de si mesmos e das classes dominantes.

### 3. O comunismo contra a pátria (imperial e colonialista)

A segunda alegação é que os comunistas querem acabar com a pátria. Engels e Marx anotaram essa afirmação da seguinte forma: “Os comunistas também são acusados de querer abolir a pátria, a nacionalidade” (Marx; Engels, 2010, p. 56). Como utilizada no dia a dia e apropriada pelo senso comum no debate político, ou seja, como conceitos instrumentalizados politicamente, pátria e nação aparecem como sinônimos. Grosso modo, poderíamos compreender a pátria (*patria*) como o território de origem ou de pertencimento, em sentido simbólico e afetivo; já a nação (*natio*) seria a construção da identidade sociopolítica.

Patriotismo e nacionalismo são expressões político-afetivas e culturais que demarcam a identidade de um povo. Na disputa política, sobressaem os discursos patrióticos e nacionalistas, mobilizando a identidade cultural e simbólica de um povo, como seus símbolos e seus valores. Símbolos e valores podem ser apropriados contra-hegemonicamente, decolonial ou revolucionariamente; ou podem ser manipu-

lados hegemonicamente e colonialmente a favor do imperialismo e do capitalismo. Para Martins: “[...] é parte do discurso burguês apelar, através de cânticos, de símbolos, de datas comemorativas e até mesmo do esporte ao fortalecimento das condições ideológicas de dominação social [...]” (Martins, 2024, p. 318).

A extrema direita brasileira se apropria da Bandeira, do Hino e mesmo da camisa da seleção brasileira em seus protestos e manifestações, além disso, destaca dois momentos históricos patrióticos ou nacionalistas: a Independência, em 07 de setembro de 1822, e a Ditadura Civil-militar de 1964. As afirmações patrióticas e nacionalistas servem para despertar a identidade nacional e patriótica ao mesmo tempo em que rechaça o comunismo como antipatriótico e antinacionalista. Pouco importa a expressão real de patriotismo e de nacionalismo – como a concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários, a miséria explícita dos concidadãos, a implementação de uma política econômica neoliberal de ajuste fiscal ou a subserviência ou apoio a interesses estrangeiros, expressos na adoção da bandeira dos Estados Unidos ou do Estado sionista de Israel<sup>3</sup>. De fato, o que ocorre é uma apropriação ideológica dos conceitos abstratos de pátria e de nação, circunscritos a determinados valores culturais ou ideológicos. Engels e Marx escreveram:

Os operários não têm pátria. Não se lhes pode tirar aquilo que não possuem. Como, porém, o proletariado tem por objetivo conquistar o poder político e elevar-se a classe dirigente da nação, tornar-se ele próprio nação, ele é, nessa medida, nacional, mas de modo nenhum no sentido burguês da palavra. (Marx; Engels, 2010, p. 56).

---

3. Acerca do sionismo, remetemos a: MARTINS, I.; MACHADO E ROCHA, A. R. “Haja paz sobre Israel”: religiosidade evangélica e sionismo. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 343–362, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/12575>. Acesso em: 1 set. 2025.

É preciso considerar concretamente o conceito de pátria, para além das mistificações. E isso só é possível analisando pátria em relação ao trabalhador e pátria em relação ao capital. Na realidade, os trabalhadores não têm pátria. Não significa que não tenham nascido em um território específico, que não possuam uma certidão de nascimento, ou mesmo uma identidade cultural sociopolítica e, sim, que são abandonados e renegados, que seus direitos estão submetidos à *lógica do capital*, que o que lhes resta é vender a força de trabalho e o tempo de vida. Frente aos interesses capitalistas pouco importa a pátria ou a nacionalidade. Como observaram Engels e Marx: “Os isolamentos e os antagonismos nacionais entre os povos desaparecem cada vez mais com o desenvolvimento da burguesia, com a liberdade do comércio, com o mercado mundial [...]” (Marx; Engels, 2010, p. 56).

Como interpretou Martins: “[...] o grande ente cuja existência extrapola e determina as fronteiras nacionais é o capitalismo e sua principal representação da forma mercadoria, o dinheiro, globalizado e transnacional” (Martins, 2024, p. 319). A pátria do capitalismo é a pátria do capital. A nação do capitalismo é a nação do capital. Patriotismo e nacionalismo estão submetidos à lógica do capital. Em vista disto – de não haver fronteiras pátrias e nacionais ao capitalismo, da universalização da forma dinheiro e da forma mercadoria –, é que o movimento dos trabalhadores e das trabalhadoras deve se internacionalizar. Por isso o apelo contundente: “Proletários de todos os países, uni-vos”.

De acordo com Engels e com Marx: “[...] a ação comum do proletariado, pelo menos nos países civilizados, é uma das primeiras condições para sua emancipação” (Marx; Engels, 2010, p. 56). O horizonte da união dos trabalhadores é a emancipação dos próprios trabalhadores, sem perder de vista a pátria ou a nação. E, para que a emancipação se torne possível, é preciso ação comum de trabalhadores e trabalhadoras. Prosseguem os autores: “À medida que for suprimida a exploração do homem pelo homem, será suprimida a exploração de

uma nação por outra [...]” (*Idem*). Tanto a exploração de um homem por outro, quanto a exploração de uma nação por outra, é parte de um mesmo sistema de expropriação, de concentração de renda e de riqueza. Homens que compõem uma classe exploram outros assim como algumas nações exploram outras, porque fazem parte da mesma engrenagem do capital, da expropriação, da concentração de renda e riqueza, do colonialismo moderno, da constituição de nações periféricas e dependentes.

#### 4. O comunismo contra a família (burguesa)

Outra alegação contra os comunistas está relacionada à família. Há muito que os comunistas são acusados de quererem destruir a família, e essa acusação causa uma profunda indignação social. Segundo observaram Engels e Marx: os comunistas lutam pela “supressão da família! Até os mais radicais se indignam com esse propósito infame dos comunistas” (Marx; Engels, 2010, p. 55). A objeção acerca da família parece ser tão antiga quanto o próprio surgimento do comunismo moderno e, possivelmente, transmitia a ideia da “comunhão” de esposas e de filhos, como se as esposas pertencessem a todos e os filhos a ninguém.

Sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa? Sobre o capital, sobre o ganho individual. A família, na sua plenitude, só existe para a burguesia, encontrado seu complemento na ausência forçada da família entre os proletários e na prostituição pública. (Marx; Engels, 2010, p. 55).

Também acerca da família devemos iniciar pela constituição real de família. A família atual se fundamenta sobre a família burguesa. Não se trata apenas desta como modelo idealizado de família e, sim, da família burguesa como modelo de família, cuja função principal seria a concentração de renda e de riqueza e a vida para o *trabalho abstrato*.

Nas palavras de Engels e Marx: “A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a meras relações monetárias” (Marx; Engels, 2010, p. 42). A ética e a vida das famílias de modelo burguês são reduzidas a relações monetárias, em que o que importa é cada pessoa como trabalhadora, como produtora de mais valor, como mercadoria, porque é a forma mercadoria que atravessa as famílias burguesas.

Na presente ordem do capital, nós teríamos um modelo de família dividida em dois tipos distintos, de acordo com o objetivo para o capital. A primeira família seria a detentora dos meios e dos modos de produção, por expropriação ou por herança, que gere o capitalismo, que acumula bens e riquezas, que compõe as classes burguesas. A segunda família seria a família trabalhadora, explorada, expropriada, geradora de lucro, a qual compõe as classes trabalhadoras. Os dois tipos estão sob uma mesma lógica, a lógica do capital. István Mészáros afirma que o capital “[...] tanto cria como destrói a família [...] Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital [...]” (Mészáros, 2011, p. 802). Um dos aspectos contraditórios da dialética da produção capitalista é que trabalhadores são extremamente necessários, já que é o *trabalho vivo* que gera riqueza, e completamente supérfluos, porque qualquer força de trabalho específica é imediatamente substituível.

Se a família é a *cellula mater* da sociedade, na contemporaneidade, ela é a célula mãe de uma sociedade capitalista. De acordo com Martins: “A extrema direita omite – como estratégia política – a questão-chave que é justamente a submissão da família à economia, a ética familiar à ética econômica, o amor ao consumo. É a forma mercadoria que atravessa as relações familiares [...]” (Martins, 2024, p. 317). A forma mercadoria atravessa as relações familiares porque, sob o capitalismo, a família se constitui em mercadoria. Pais, mães e mesmo crianças são obrigadas a vender a força de trabalho em troca do salá-

rio, que é o mínimo necessário à sobrevivência. Assim como a ética que perpassa a família é a ética do capitalismo, o tempo de convívio e os relacionamentos afetivos se dão sob bases econômicas de fonte de renda – de tempo privado à família e privatizado ao trabalho abstrato.

A extrema direita brasileira – como discurso retórico e como prática política – ao acusar o comunismo de querer destruir *qualquer* família, além de ocultar o modelo da família *burguesa*, a família a serviço do capital, estende o conceito de inimigos da família às feministas e aos homossexuais. Reiteradamente, a extrema direita prega contra a assim chamada “ideologia de gênero” – tema caro ao *Escola Sem Partido* – como uma ameaça à família tradicional. Se o próprio conceito de família tradicional mereceria maiores esclarecimentos – o que o tempo não nos permite –, não deveríamos, à luz da realidade, tratar o conceito de família no singular. De fato, as experiências reais de famílias ameaçam as ideologias patriarcais e heteronormativas que orientam a família burguesa, quando centenas de lares são conduzidos por mulheres e milhares de crianças não possuem o nome do pai na Certidão de Nascimento.

Por isso, Martins salienta que “[...] a maior ameaça à família contemporânea é a ‘masculinidade tóxica’, a violência histórica de homens contra mulheres e crianças, a perpetuação das estruturas de poder, e não mulheres que lutam pelos direitos iguais [...]” (Martins, 2024, p. 317-318). Segundo Engels e Marx: “Para o burguês, a mulher nada mais é do que um instrumento de produção [...]” (Marx; Engels, 2010, p. 55). Nós acrescentaríamos que a organização socioeconômica das sociedades contemporâneas ameaça as famílias, as mulheres, o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens e, ainda, a vida das pessoas idosas quando tudo nessas sociedades gira em torno da mercadoria e de sua representação, o dinheiro, que é o mediador da sobrevivência, e de quanto se produz.

Em relação às pessoas homoafetivas, Elisabeth Roudinesco rememora, em entrevista, que uma das demandas de casais homossexuais

é, justamente, a formação de famílias: “[...] se os homossexuais podem se casar, é para ter filhos [...]” (Milan, 2016, p. 398). O reconhecimento como família, com ou sem filhos, filhos adotados e nascidos no coração e na vontade de paternidade e de maternidade, é uma demanda contemporânea de relacionamentos homoafetivos. Também essas pessoas, como evidenciam a expansão de igrejas inclusivas, querem expressar legitimamente sua fé e sua espiritualidade.

## 5. O comunismo contra a propriedade privada (dos meios de produção)

Finalmente, os comunistas também são acusados de querer abolir a propriedade privada. Assim como ocorre em relação à religião, à pátria e à família, o discurso retórico-político em torno da propriedade privada desperta medo, mesmo nas classes baixas. Como efeito da propaganda anticomunista, tanto trabalhadores das classes médias quanto trabalhadores das classes mais empobrecidas nutrem a insegurança de perder suas propriedades – casa própria, pequena propriedade de terra, carro e outros bens – para os comunistas. Semelhante às alegações anteriores, é necessário partirmos da realidade concreta.

Horrorizai-vos porque queremos suprimir a propriedade privada. Mas em vossa sociedade a propriedade privada está suprimida para nove décimos de seus membros [...] Censurai-nos, portanto, por quereremos abolir uma forma de propriedade que pressupõe como condição necessária que a imensa maioria da sociedade não possua propriedade. (Marx; Engels, 2010, p. 53-54).

Precisamos diferenciar a propriedade privada em geral da propriedade privada dos meios de produção. A propriedade privada em geral é a propriedade particular para necessidades individuais, familiares ou coletivas, como a pequena terra para subsistência, a moradia, objetos de uso pessoal ou mesmo a propriedade comunal. No entanto, o que está

em questão é a privatização dos meios de produção: a grande propriedade, terras, fábricas, matéria-prima, máquinas e bancos. Assim, a primeira coisa que constatamos é que grande parte da sociedade está excluída da propriedade privada – como a casa própria, sonho de trabalhadores e de trabalhadoras – e mesmo do consumo de bens e serviços considerados essenciais. A imensa maioria das pessoas não possui propriedades, porque o capitalismo se impôs a partir da separação entre o produtor e os meios de produção – *a assim chamada acumulação primitiva*.

Para Marx: “[...] A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho [...]” (Marx, 2017, p. 786). Para que o capitalismo alcance seus objetivos, é preciso haver uma concentração da propriedade privada dos meios de produção, concebendo duas classes distintas: a classe que concentra os meios e os modos de produção e a classe que, não possuindo nada além de si mesma<sup>4</sup>, é obrigada a vender sua força de trabalho. Ora, “[...] a assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção [...]” (*Idem*). A expropriação de terras está na base da constituição da classe trabalhadora, quando uma massa de camponeses expropriados foi lançada nas ruas e nas fábricas.

A questão fundamental imposta pela concentração da propriedade privada é a exploração da força de trabalho; é a usurpação do fruto do trabalho; é a espoliação das classes trabalhadoras; é a metamorfose que se realiza no produtor, no produto e na produção. Tendo em vista que o “[...] trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e

---

4. “Nós, comunistas, temos sido censurados por querer abolir a propriedade pessoalmente adquirida, fruto do trabalho do indivíduo – propriedade que dizem ser a base de toda liberdade, de toda atividade, de toda independência individual. Propriedade pessoal fruto do trabalho, fruto do trabalho e do mérito! Falais da propriedade anterior à propriedade do pequeno-burguês, do pequeno-camponês, forma de propriedade anterior à propriedade burguesa? Não precisamos aboli-la, porque o progresso da indústria já a aboliu e continua abolindo-a diariamente. Ou porventura falais da moderna propriedade privada, da propriedade burguesa?” (Marx; Engels, 2010, p. 52).

ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Marx, 2010, p. 80). Nesse sentido é que Marx (2010) observou que ocorre, sob a produção capitalista, o estranhamento do produto, o estranhamento da produção, o estranhamento do gênero humano e o estranhamento do homem pelo próprio homem.

Portanto, nas palavras de Engels e de Marx: “O que caracteriza o comunismo não é a abolição da propriedade privada em geral, mas a abolição da propriedade burguesa” (Marx; Engels, 2010, p. 52). Ao invés do conceito mais amplo de propriedade privada, é preciso qualificá-la adequadamente: a propriedade a ser abolida, e esta é uma característica do comunismo, é a propriedade privada dos meios de produção. Para Martins: “Ao referir-se à propriedade, os comunistas têm em vista a propriedade privada dos meios de produção, que é o que permite a exploração antagônica de classes” (Martins, 2024, p. 316).

Ainda de acordo com Engels e com Marx: “O comunismo não priva ninguém do poder de se apropriar de sua parte dos produtos sociais; apenas suprime o poder de subjugar o trabalho de outros por meio dessa apropriação” (Marx; Engels, 2010, p. 54). Os limites precisam estar claros: o que deve ser impedido é a possibilidade de exploração de um ser humano por outro, de uma nação por outra, por meio da propriedade privada dos meios e dos modos de produção; e fazer valer a compreensão social “[...] de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2012, p. 32).

## 6. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo apresentar respostas que Friedrich Engels e que Karl Marx expuseram no *Manifesto do Partido Comunista* a quatro objeções comumente levantadas contra os comunistas: o comunismo quer destruir a religião; o comunismo quer destruir a nação; o comunismo quer destruir a família; o comunismo quer des-

truir a propriedade privada. Tivemos oportunidade de considerar cada uma das objeções nos limites do texto. Será necessário retornarmos ao tema, aprofundando conceitos e esclarecendo aspectos que pontuamos ao longo da análise. Possivelmente, incluiremos um quinto elemento, como mais uma acusação aos comunistas: os comunistas são contrários à liberdade.

Ao nos propormos rever respostas de Marx e de Engels às objeções mais comuns acerca do comunismo, procuramos não ceder à tentação de uma atitude apologética. Frente à negação do comunismo ou à afirmação de que o comunismo quer a destruição dos valores da sociedade judaico-cristã ocidental, é insuficiente tratar a questão de forma maniqueísta. Além de uma necessária abordagem dialética, precisamos de consistência teórico-metodológica para afirmar que sim, que o comunismo quer manter a religião como um aspecto da vida particular; quer promover a união de todos os trabalhadores acima das fronteiras nacionais; quer romper com a família burguesa; quer acabar com a propriedade privada dos meios de produção.

Como observamos, segmentos da extrema direita brasileira utilizam ampla e abstratamente os conceitos de Deus, pátria, família e propriedade a fim de mobilizar os afetos das classes médias e das classes baixas, em favor do capitalismo e contra o comunismo. As palavras vazias de conteúdos objetivos servem ideologicamente aos interesses políticos e econômicos das classes dominantes. A educação é uma área privilegiada em que conceitos esvaziados e palavras abstratas circulam formando ideologicamente filhos e filhas das classes trabalhadoras. Essa tem sido uma estratégia bem-sucedida de movimentos como o *Escola Sem Partido*, ao ponto de silenciar professores e professoras e de produzir apoio político-partidário.

Sob o manto da defesa da religião, da pátria, da família e da propriedade como articuladas ideologicamente na atualidade se esconde a defesa da dominação de uma classe sobre as demais, do capitalismo

sobre a vida humana. Significa, em termos práticos, o uso burguês/capitalista da religião, da pátria, da família e da propriedade. Significa não nos deixarmos cegar pela mistificação que envolve esses conceitos quando apropriados discursiva e politicamente pela extrema direita. A religião instrumentalizada pelos interesses capitalistas – que justifica ou legitima a dominação de classes, que se apropria dos valores do capitalismo, que lança as poucas esperanças dos seres humanos em um mundo pós-morte – deve ser negada.

A preservação da pátria e da nação – da terra, da cultura, dos valores nacionais – só é possível em uma sociedade para além do capitalismo, para além da relação colonialista, extrativista e mercantilista entre homens e entre nações. Por isso, devemos negar as relações que se impõem a partir de valores capitalistas de colonização, extrativismo e mercantilismo. Também a família, cuja questão principal é a produção, a produtividade, a geração de riqueza, a manutenção da concentração de renda e, de outro lado, a formação de mão de obra, da força de trabalho, da classe trabalhadora, limitando o conhecimento científico ao necessário à produção, é negada pelo comunismo.

Significa dizer que não consideramos a religião, a pátria, a família e a propriedade privada como formas abstratas, e, sim, como construção histórica que, no presente, representa os interesses das classes dominantes e que atingiu a forma de organização e de manutenção da sociedade capitalista. A religião que se espraia é a que assumiu o discurso e o objetivo do consumo e da prosperidade financeira individual; a pátria é a que serve aos interesses do imperialismo, da financeirização e do rentismo; a família é a base da exploração social e econômica e da produção de trabalhadores e trabalhadoras; e a propriedade privada é a concentração privada dos meios e dos modos de produção e do mais valor.

Diante da pergunta: “Será mesmo que o comunismo quer destruir tudo?” Se por tudo compreendermos a religião instrumentalizada pelo capitalismo; se por tudo compreendermos a pátria imperialista e co-

lonialista, que torna outras nações colonizadas, periféricas e dependentes; se por tudo compreendermos a família burguesa, capitalista, atravessada pela forma mercadoria; se por tudo compreendermos a propriedade privada dos meios e dos modos de produção, então, admitimos: o comunismo quer destruir tudo. O comunismo é a negação da negação proporcionada pelo capitalismo. Ao submeter a religião, a pátria, a família e a propriedade ao capitalismo, o capital tudo subjuga com sua lógica.

A nova forma de organização social e humana precisa superar o capitalismo, a concentração de renda e de riqueza, a exploração do trabalhador, a forma mercadoria. Essa compreensão de possibilidades não se circunscreve nos limites do idealismo, mas da realidade da construção humana do novo, daquilo que o próprio ser individual e social é capaz de realizar. Apesar da capacidade de reprodução do capital, o futuro não está dado e são possíveis as expressões e vivências de religiosidades e de espiritualidades pessoais e humanas, Estados nacionais colaborativos, vínculos e afetos familiares não econômicos e não comerciais e meios e modos de produção organizados social e coletivamente.

## Referências

ENGELS, Friedrich. *Esboço para uma crítica da economia política e outros textos de juventude*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2021.

MARTINS, Ivan Carlos Costa. A prática bolsonarista: ações, irracionalidades, subjetividades e valores. In: MARTINS, Ivan Carlos Costa. (org.). *Fundamentalismo religioso e educação em um contexto de ajuste fiscal e de avanço da extrema direita*. 2024. 654f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78664>. Acesso em: 01 set. 2025.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosófico*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILAN, Betty. Entrevista com Elisabeth Roudinesco. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 19, n. 3, 388-402, set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/pMRz8QncKHRq7f5YW6mzB7R/?lang=pt>>. Acesso em: 01 set. 2025.

## Organizadores e autores

### Nonato Lucas Freitas Barbosa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4392-3185>

Universidade Federal do Ceará (UFC). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (LTE). Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Bolsista da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos, Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/UECE). Professor da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6673919867055363>

E-mail: [lucas.freitas\\_12@hotmail.com](mailto:lucas.freitas_12@hotmail.com)

### Antônio Marques de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9077-9876>

Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Educação e Ensino (PPGEEN/(UECE). Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Funcap-CE; Professor da Educação Básica de Palhano-CE. Membro do Grupo de Estudos – Observatório das Políticas de *Accountability* Educacional (PPGE/UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208321699696619>

E-mail: [marques2022ufc@gmail.com](mailto:marques2022ufc@gmail.com)

### **Alan Robson da Silva**

ORCID: [0009-0006-0881-9397](https://orcid.org/0009-0006-0881-9397)

Mestre em Educação e Ensino pelo PPGEEN/UECE. Licenciado em História pela FAFIDAM/UECE. Professor de História na Rede Pública de Ensino de Russas-CE. Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas – CATE/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5765878823714016>

E-mail: [alan2012historia@gmail.com](mailto:alan2012historia@gmail.com)

### **Andreza Karen Moura de Freitas**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5205-7766>

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mattos. Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Contribuição de autoria: contribuiu com a leitura e considerações.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1820257317004372>

E-mail: [karen.freitas@aluno.uece.br](mailto:karen.freitas@aluno.uece.br)

### **Antônia Rozimar Machado e Rocha**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-5940>

Três instâncias institucionais: Universidade Federal do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará - UFC - Depto. de Fundamentos da Educação. Pós-doutorado em Sociologia - PPGS-UFC; Doutora em Educação Brasileira (2009). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (2003). Graduada em Pedagogia (1992). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFC. Pesquisadora de Ensino Superior, Ensino Médio, Educação Profissional, Capitalismo Contemporâneo, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5878797332815225>

E-mail: [profa.rosemachado@gmail.com](mailto:profa.rosemachado@gmail.com)

### **Antônio Francisco Fernandes dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3913-9427>

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-

-Graduação em Educação (PPGEEN/UECE). Mestre em Educação e Ensino pela PPGEEN/UECE. Especialista em Gestão da Educação pela Escola Superior do Brasil (ESAB), atuou como Dirigente Municipal de Educação de Palhano - CE no período de 2017 a 2020. Contribuição de autoria: produção escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9140912257097606>

E-mail: [toni.santos@aluno.uece.br](mailto:toni.santos@aluno.uece.br); [antoniopalhano1982@gmail.com](mailto:antoniopalhano1982@gmail.com)

### **Antônio Ronaldo Aquino e Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8395-5696>:

Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrando do (PPGE) pela Universidade Estadual do Ceará/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1890291996262103>.

E-mail: [ronaldo.aquino@aluno.uece.br](mailto:ronaldo.aquino@aluno.uece.br)

### **Betânea Moreira de Moraes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8760-0380>.

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Estágio Pós-Doutoral (2015) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora (2007), mestra (2001) e especialista (1999) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Psicologia (1994) pela mesma universidade. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Professora do Curso de Direito e Psicóloga Técnica do Núcleo de Prática Jurídica na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Tem experiência nas áreas de Psicologia, Direito, Pessoa com Deficiência, Trabalho e Educação, com ênfase nos estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e social, individualidade e formação humana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0834231585359453>.

E-mail: [betaniamoraes@uece.br](mailto:betaniamoraes@uece.br).

## **Carlos Leandro Nogueira Quinto**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0394-5146>

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagógica pela Universidade FACOS (2011); Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem - G-TERCOA (2019). Professor da Rede Municipal de Fortaleza/CE (2011); Pós-graduando em Matemática Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME. Contribuição de autoria: coautor

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7361420455421989>

E-mail: [carlosleandronogueiraquinto@gmail.com](mailto:carlosleandronogueiraquinto@gmail.com)

## **Clarice Zientarski**

ORCID: 0000-0002-8453-5429

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC(PPGE/UFC). Coordenadora do Observatório das Políticas de Accountability Educacional. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará atuando nos cursos de graduação com a disciplina de Estrutura, Gestão e Política Educacional; Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, orientadora de doutorado, mestrado acadêmico e supervisão de pós-doutorado. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Parfor Equidade. Contribuição de autoria: Co-autora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4673553941111789>

E-mail: [clarice.zientarski@ufc.br](mailto:clarice.zientarski@ufc.br)

## **Daniele Sousa Menezes**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3523-0929>

Três instâncias institucionais (Universidade Regional do Cariri). Minicurriculo: Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Experiência na área de Biologia Geral. Contribuição de autoria: a autora colaborou com a escrita e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0454481250540138>

E-mail: [danieledsm22@gmail.com](mailto:danieledsm22@gmail.com)

### **Elandia Ferreira Duarte**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4969-187X>.

Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação. Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Especialização em Arte/Educação pela mesma instituição. Pesquisadora do Instituto do Movimento Operário - IMO e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade - GPTREES. Servidora efetiva do quadro de professores da Rede Municipal de Educação Básica da Cidade de Fortaleza - CE. Atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, Cinema e Estética lukacsiana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4131033067848251>.

E-mail: [elandiaduarte@yahoo.com.br](mailto:elandiaduarte@yahoo.com.br)

### **Francisco Fábio da Silva**

ORCID: [0009-0003-3556-8122](https://orcid.org/0009-0003-3556-8122)

Mestre em Educação e Ensino PPGEEN/UECE. Licenciado em Pedagogia pela FAFIDAM/UECE. Membro do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas – CATE/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5031844438347994>

E-mail: [fabio.uecefafidam@gmail.com](mailto:fabio.uecefafidam@gmail.com)

### **Helena Ferreira Duarte**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-0246>.

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Servidora efetiva do quadro de professores da Rede Municipal de Educação Básica da Cidade de Crato - CE.

Integrante do Grupo de Estudos Vigotski e a formação do Educador - Universidade Federal do Ceará (UFC). Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Linguagem, Teoria Histórico-Cultural e Patriarcado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7021444815668246>. E-mail: [helena24.fd@gmail.com](mailto:helena24.fd@gmail.com)

### **Hermeson Claudio Mendonça Menezes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-3410>

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutor (2025 Bolsista FAPESC/CNPq) em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Doutor (2023 Bolsista Capes) e Mestre (2019 Bolsista Capes) em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC).

Contribuição de autoria: autor principal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/00000000000000>.

E-mail: [hermeson.cm.menezes@gmail.com](mailto:hermeson.cm.menezes@gmail.com)

### **Ivan Carlos Costa Martins**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2506-1857>

Três instâncias institucionais: Universidade Federal do Ceará. Possui Graduação em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (2012). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2019) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2024). Tem experiência docente na área de Teologia, Administração e Educação. Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6365815883465985>.

E-mail: [ivan8martins@gmail.com](mailto:ivan8martins@gmail.com)

### **Jáderson Cavalcante da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-3340>

Três instâncias institucionais (Universidade Federal do Ceará; Universidade Regional do Cariri; Programa de Pós-Graduação em Educação). Minicurriculo em até 3 linhas: Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA); Doutorando e bolsista CAPES pelo Programa de Pós-graduação em Educação na UFC. Mestre em Educação pela UFC. Licenciatura em Matemática

pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).  
Contribuição de autoria: o autor colaborou com a escrita e revisão do texto.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7838919008062917>  
E-mail: [jaderson19871jcs@gmail.com](mailto:jaderson19871jcs@gmail.com)

### **Joélia Mara da Costa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2839-6628>

Mestranda PPGEEN -Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Membro do Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças, Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural (Gealfaforphcultural), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte-Ceará. Contribuição de autoria: Escrita do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9710008848344396>

E-mail: [joeliamaradacosta@gmail.com](mailto:joeliamaradacosta@gmail.com)

### **José Deribaldo Gomes dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>:

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutor e professor adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>.

E-mail: [deribaldo.santos@uece.br](mailto:deribaldo.santos@uece.br)

### **José Eudes Baima Bezerra**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9523-3816>

Instituições: Universidade Estadual do Ceará / Faculdade Dom Aureliano Matos

Doutor em Educação Brasileira. Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAFIDAM/UECE e no Programa de Pós-Graduação de Educação e Ensino (PPGEN/UECE-FAFIDAM/FECLESC). Contribuição de autoria: produção escrita

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8686958928764248>

E-mail: [eudes.baima@uece.edu.gov](mailto:eudes.baima@uece.edu.gov)

### **José Renê Moura da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9104-6582>

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Interdisciplinar (FAFIDAM/UECE). Contribuição de autoria: escreveu o artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0418357229303739>

E-mail: [josezinho.rene@aluno.uece.br](mailto:josezinho.rene@aluno.uece.br)

### **José Ricardo Paula de Castro**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5312-5137>

Licenciatura Plena Em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA- 2000. Licenciatura Plena Em Letras/ Português- Universidade Federal do Ceará- 2014. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Universidade Cândido Mendes- 2012. Articulador do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (atual- bolsista - Capes). Contribuição de autoria: coautor.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7922732042164137>

E-mail: [ricardocastro1590@gmail.com](mailto:ricardocastro1590@gmail.com)

### **Karen Ann Câmara Bezerra Sá**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-945X>

Instituições: Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal Rural do Semiárido (DCSA/UFERSA). Doutora em administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS). Contribuições: produção escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8207151452113903>

E-mail: [karen.sa@ufersa.edu.br](mailto:karen.sa@ufersa.edu.br)

### **Lúcia Helena de Brito**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo Teorias Críticas – CATE/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931653035871659>

E-mail: [lhelena.brito@uece.br](mailto:lhelena.brito@uece.br)

### **Meirelene Linhares Lima**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8710-1459>:

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda do (PPGE) pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do grupo de estudos, Capitalismo e Teorias Críticas-CATC FAFIDAM/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062870536459824>.

E-mail: [meirelene.lima@aluno.uece.br](mailto:meirelene.lima@aluno.uece.br).

### **Samara Taveira de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6464-3150>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Crato; Faculdades Integradas de Patos; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mattos (FAFIDAM)/ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em educação pelo programa de pós-graduação no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) na FAFIDAM / UECE. Servidora pública, carreira EBTT, no – IFCE - Crato. Coordenadora do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Lazer. Contribuição de autoria: produção escrita

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0137350315267425>

E-mail: [samarataveira@ifce.edu.br](mailto:samarataveira@ifce.edu.br)

### **Sirneto Vicente da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mattos, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA). Coordenador do Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças, Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural (FAFIDAM/UECE). Contribuição de autoria: realizou orientações e fez a revisão teórico-metodológica do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202524609328424>

E-mail: [sirneto.silva@uece.br](mailto:sirneto.silva@uece.br)

## Telmano Rodrigues Sampaio

ORCID: 0009-0005-9111-7486

Universidade Federal do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Professor da Educação Básica Pública do Município de Fortaleza. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pelo PPGE/UFC e Doutorando em Educação pelo PPGE/UFC (2023). Coordenador/Pesquisador do Observatório das Políticas de Accountability Educacional no Município de Fortaleza. Interesse em pesquisas sobre o Mundo do trabalho. Contribuição de autoria: Autor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/http://lattes.cnpq.br/3528550872528994>

E-mail: [telmano.rodrigues@gmail.com](mailto:telmano.rodrigues@gmail.com)

Organizadores  
Nonato Lucas Freitas Barbosa  
Antônio Marques de Oliveira

# RETRATOS DA EDUCAÇÃO

das políticas educacionais  
ao trabalho docente



“Retratos da Educação: das Políticas Educacionais ao Trabalho Docente”, organizada pelos professores Nonato Lucas Freitas Barbosa e Antônio Marques de Oliveira, reúne artigos e relatórios de pesquisas concluídas ou em curso, realizadas no âmbito de diferentes programas de pós-graduação.