

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Karla de Oliveira Santos
Nalfran Modesto Benvinda
Org.

COLEÇÃO APCN

EDUCAÇÃO,
POLÍTICAS
EDUCACIONAIS E
FORMAÇÃO
HUMANA

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Karla de Oliveira Santos
Nalfran Modesto Benvinda
Org.

COLEÇÃO APCN

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO HUMANA


EDuneal

Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Revisão: Augusto Cesar Feitosa

Capa: Marseille E.

Diagramação: Marseille E.

Catálogo na Fonte

Universidade Estadual de Alagoas

Sistema de Bibliotecas- SiBi/UNEAL

Divisão de Tratamento Técnico da Informação

Bibliotecária Responsável: Márcia Janaina Souza

- E24 Educação, políticas educacionais e formação humana / Wellyngton Chaves Monteiro da Silva; Karla de Oliveira Santos; Nalfran Modesto Benvinda (Organizadores). – Arapiraca: Eduneal, 2021. 154p.:il.:color.
- ISBN: 978-65-86680-68-3
DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683eduneal>
E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/educacao-p-educ-fh/>
- 1.Educação. 2. Formação Continuada.
3. Políticas Educacionais. I. Silva, Wellyngton Chaves Monteiro da (Org.). II. Santos, Karla de Oliveira. III. Santos, Nalfran Modesto Benvinda (Org.).

CDU 37.014.5

SUMÁRIO

6

APRESENTAÇÃO

Wellyngton Chaves Monteiro da SILVA
Karla de Oliveira SANTOS
Nalfran Modesto BENVINDA

9

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS POBRES NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Karla de Oliveira SANTOS
Laura Cristina Vieira PIZZI

32

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INTERFERÊNCIA DE ORGANISMOS PRIVADOS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ

Wellyngton Chaves Monteiro da SILVA
Maria das Graças Correia GOMES

57

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APONTAMENTOS SOBRE A CONTRADIÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA E O INTERESSE DO MERCADO

Cristina Maria Bezerra de OLIVEIRA
Maria Gorete AMORIM

87

**4. LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA EM ALAGOAS:
FORMAÇÃO SUPERIOR, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO**

José Adelson Lopes PEIXOTO

122

**5. A NOÇÃO DE INDIVÍDUO SEGUNDO TOMÁS DE AQUINO:
FUNDAMENTAÇÃO E PREPARAÇÃO A UMA FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO**

Nalfran Modesto BENVINDA

143

SOBRE OS AUTORES

147

ÍNDICE REMISSIVO

APRESENTAÇÃO

Apresentar ao público uma obra acadêmica é entregar à sociedade os conhecimentos advindos de anos de labuta, de estudo, de discussões em torno de nossas pesquisas. É, basicamente, a socialização desse conhecimento construído em bases científicas, sob o crivo colaborativo de nossos pares.

Neste sentido, diante do contexto delicado que temos vivenciado, especialmente no Brasil, quando a ciência é questionada, sem argumentos sustentáveis ou racionais que respaldem esses discursos, torna-se uma atitude de resistência e fortalecimento às discussões em torno do que é ciência, do que é pesquisa, do que é o próprio processo que converge para os avanços da sociedade, numa vertente crítico-reflexiva que promove não apenas a evolução tecnológica, mas igualmente os avanços éticos e morais. É, portanto, uma luta contra o obscurantismo, contra o negacionismo, contra toda sorte de preconceito e discriminação decorrentes do recrudescimento do pensamento livre e crítico.

A partir deste cenário, surge esta obra, com o contributo de autores e autoras que trazem, em si, anos de experiência acadêmica e na ciência e buscam manter esse contraponto que possibilita a manutenção das estruturas que mantêm livre a sociedade, o seu pensamento e a criatividade, além da dúvida e a busca por soluções para os mais

intrigantes problemas. Assim como ocorre com a educação, suas políticas e suas contribuições à formação humana.

A educação é elemento imprescindível à uma sociedade que pretende civilizar-se ou manter-se no caminho a que esse estágio a condiciona. Constitui-se em uma dimensão imanente a esse processo civilizatório, resultante das relações e das construções historicamente desenvolvidas e engendradas nas culturas e nos sentidos dos povos, acerca da vida e dos seus modos de agir, de pensar, de sentir e de ser.

Este livro – ***Educação, políticas educacionais e formação humana*** – é mais uma dessas tentativas de alcançar todo esse escopo de luta, reunindo pesquisadores e pesquisadoras que discutem temas diversos na perspectiva apontada pela obra. Inevitável não articular educação com as políticas que a ela se referem ou que a partir dela se originam, e com as naturais consequências na formação humana, enquanto sociedade organizada e em processo constante de revisão e ressignificação de conceitos, de valores e sentimentos. Daí a importância de uma obra como esta, no contexto que vivenciamos, de luta e resistência permanente contra a barbárie que a educação brasileira tem vivenciado!

Nesta oportunidade, agradecemos a autores e autoras por contribuírem e compartilharem de suas inquietações e os resultados de suas pesquisas e discussões, e que em muito engrandecem a obra. Agradecemos às nossas famílias pelo apoio sempre presente em nossa luta através de nosso trabalho, de nossas pesquisas, de nossa vida acadêmica.

Também agradecemos aos nossos companheiros e companheiras de trabalho, assim como aos nossos estudantes, que são parte de nossa construção, como resultado da ação imanentemente coletiva que é

peculiar ao processo educativo. Agradecemos, ainda, e em especial, à Universidade Estadual de Alagoas, que através da Eduneal, viabilizou a publicação deste livro.

Maceió, 1º de outubro de 2021.

Prof. Dr. Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Prof.^a Dr.^a Karla de Oliveira Santos
Prof. Dr. Nalfran Modesto Benvinda



1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS POBRES NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS¹

Karla de Oliveira SANTOS

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>

Laura Cristina Vieira PIZZI

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>



1 APONTAMENTOS INICIAIS

Ao analisar os primórdios do processo de escolarização brasileira, é inevitável considerar a participação dos jesuítas, que chegaram ao Brasil no século XVI. O objetivo era catequizar os indígenas, impor uma cultura eurocêntrica e zelar pela ordem moral e espiritual da colônia. Segundo Arantes (2011), os jesuítas também construíram casas e colégios, atraindo para junto de si os filhos dos índios e mestiços, amparando órfãos portugueses e brasileiros, ocupando-se das famílias e dos filhos portugueses, sendo, por duzentos anos, os educadores do Brasil.

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683edunealcap1>

A educação do período colonial serviria como instrumento de opressão, manipulação e segregação. Após a Independência do Brasil, a partir de 1822, há um arcabouço legal que regulamenta o ensino, tornando-o obrigatório, incentivando a criação de escolas, proporcionando o ingresso das crianças pobres, embora ainda houvesse limitações de seu acesso e permanência. A escola era vista como possibilidade do Estado se responsabilizar pela infância desvalida, visando à formação de sujeitos que iriam se encarregar de trabalhos manuais, limitando sua aprendizagem apenas ao mínimo necessário para exercer essas funções no tecido social.

Na efervescência dos ideais republicanos, acompanhados pela defesa de uma nova civilidade, era necessário educar o povo a partir de valores associados a uma sociedade moderna, nos moldes europeus. No entanto a educação seria principalmente uma estratégia das elites oligárquicas para instruir e capacitar para o trabalho, relegando, a segundo plano, aspectos relacionados à construção de uma nova sociedade. Era necessário fornecer educação aos trabalhadores pobres e, ao mesmo tempo, garantir a educação de uma parcela da elite letrada. As crianças pobres seriam cooptadas para atender a produção capitalista, aprender um ofício desde cedo, manter o *status quo* dessa elite e serem sujeitos dóceis, controlados para o imobilismo social. Segundo Faleiros (2011),

A política de encaminhamento para o trabalho das crianças e adolescentes pobres é uma constante nos discursos, nas propostas, nas práticas, em diferentes épocas, assumindo as formas de colônias, patronatos, projetos, escolas profissionais, convênios com empresas, no sentido

de se priorizar mais o trabalho que a escola para as crianças. A combinação de clientelismo e repressão perpassa não só a relação das instâncias da Federação (União, Estados e Municípios), mas a própria relação do Estado com a sociedade. As crianças pobres são vistas seja como ameaça, seja como “coitadinhos”, e passam a ser vistas como cidadãos apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente [...] (2011, p.92).

Apresentado esses elementos iniciais, consideramos que, ao longo da história das políticas educacionais brasileiras, a educação foi elemento de segregação entre as classes sociais, na qual a criança pobre ocupou um lugar de invisibilidade enquanto sujeitos de direitos. Eram sujeitos subalternos, com uma educação voltada exclusivamente para atender o mercado de trabalho, havendo uma preocupação com a aprendizagem de um ofício, usualmente simples, rudimentar e manual.

O século XX consolidou a escola pública, buscando alinhar a educação pública das massas à modernização política e econômica do país, cujo ápice é a Carta Magna de 1988. No entanto, a universalização, a democratização e a qualidade da educação das massas infantis permanecem em disputa, mesmo com a legitimação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e outros avanços legais.

Chegamos ao século XXI ainda com grandes desafios no tocante à garantia de uma educação que promova o sucesso escolar das crianças pobres que hoje predominantemente frequentam a escola pública, diante de um cenário de retrocessos políticos, nestes últimos anos, com a extrema-direita no poder, apoiada por grupos ultraliberais e ultrarreacionários.

Essas marcas históricas da diferenciação social na educação brasileira não foram, portanto, totalmente superadas até os dias atuais. Irene Rizzini (2011, p.152) pontua que, “enquanto o país for governado por uma minoria, secularmente qualificada na arte de arregimentar a população em benefício de seus interesses, a história se repetirá, adequando-se apenas as formas já conhecidas de filantropia e repressão.”

A partir do exposto, a proposta deste texto é apresentar um breve percurso histórico das políticas educacionais para as crianças pobres brasileiras e sua relação com o papel de algumas instâncias estatais de controle e com a escolarização dos infantis, respaldado em uma revisão bibliográfica, de estudos sobre as infâncias e as políticas públicas no Brasil.

2 AS INSTÂNCIAS ESTATAIS DISCIPLINARES E DE CONTROLE DA INFÂNCIA

As raízes da educação e do cuidado da infância pobre no Brasil têm forte ancoragem na medicina, na assistência social, na justiça e na educação, constituídas como instâncias estatais. Exerceram e exercem até hoje um papel importante de controle sobre a infância, sendo aparelhos representativos com autoridade dada pelo Estado. Pela sua relevância, iremos apresentar algumas considerações acerca dessas instâncias.

2.1 A medicina

A criança, a partir dos discursos modernos, simboliza a esperança e o futuro do país. Para isso deveria ser educada ou ainda, reeducada, para ser útil ao país. A medicina exerce um papel importante

de “salvação” das crianças menos afortunadas. Com seu conjunto de prescrições determinantes de inclusão e exclusão da “normalidade”, através de procedimentos de assujeitamento comportamental, disciplinar e normativo, seu conjunto de saberes foi primordial para influenciar a sociedade, com forte tendência higienista e moralista sobre as famílias pobres.

Ao longo da história recente, a medicina foi o aparato mais atuante, pois estava junto às famílias, orientando quanto aos cuidados adequados à criança, como também, através de campanhas educativas de prevenção de doenças sexuais, amamentação e higienização, principalmente treinando as mães através de conselhos e normas a respeito de sua boa saúde física e moral. (SANTOS, 2018).

Foucault (2010) pontua que:

O espaço da família deve ser um espaço de vigilância contínua. Na hora do banho, de deitar, de acordar, durante o sono, as crianças devem ser vigiadas. Em torno das crianças, em suas roupas, em seu corpo, os pais devem estar à espreita. O corpo da criança deve ser objeto da sua atenção permanente. (FOUCAULT, 2010, pp. 213-2014).

A medicina, através da psiquiatria, principalmente a partir do fim do século XIX, tornou-se uma grande tecnologia da correção, da normalização, de controle das famílias. Toda ameaça, desordens, perigos, desvios de comportamento e condutas, perturbações e, não mais colocar esses elementos como de ordem da loucura, eram acompanhados diretamente pela medicina e a psiquiatria.

Segundo Foucault (2010, p. 138): “Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto,

etc., tudo pode ser psiquiatrizado agora”. E ainda, segundo o autor, “a infância como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral de comportamento, torna-se o instrumento maior da psiquiatrização.” (p. 266).

Dornelles (2011) contribui com a discussão afirmando que foram criadas estratégias de governo que irão patologizar todas àquelas que se desviam do padrão “normal”. Sendo assim, todas as desviantes deverão ser medicalizadas e corrigidas. O “anormal”, na perspectiva de Foucault (2010), abre espaço para a psiquiatria dominar, controlar, analisar e intervir. Seria, em suas palavras, uma espécie de grande domínio de ingerência.

Conforme aponta Rizzini e Pilotti (2011), a medicina desenvolveu uma política saneadora a partir da pediatria e da puericultura. E neste momento, alia-se a uma vertente jurídico-judiciária, através do Juízo de Menores e de um corpo técnico de assistentes sociais, visitantes, psiquiatras, psicólogos e pedagogos, que se encarregaram de dar plausibilidade científica à sua intervenção.

Desse modo, a criança pobre, vista como um problema social, precisa ter a sua infância controlada. A medicina, com suas tecnologias, colabora para produzir um maior número de crianças úteis para o capital, sendo a família o objeto constante de controle e medicalização.

2.2 A assistência social

A Roda dos Expostos foi um instrumento utilizado, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, como uma estratégia de arremessar um conjunto de instituições, com papel destacado para as religiosas e filantrópicas, de cuidar de crianças pobres, que eram

abandonados por suas genitoras e genitores, principalmente devido às questões morais e religiosas. Por quase um século e meio, a Roda foi a única instituição de assistência social às crianças abandonadas do Brasil. Nosso país foi o último em abolir o sistema de Roda de Expostos, em 1950.

As Rodas tinham o formato cilíndrico, que giravam na parede, do exterior para o interior, permitindo que a criança fosse colocada dentro, sem a identificação do autor da ação. Para Marcilio (2016), as Rodas de Expostos tinham um caráter caritativo, preocupando-se primeiramente com a “salvação” da alma da criança, que logo ao chegar era batizada. No entanto, a mortalidade era alta, preocupando o movimento higienista. Para o Estado, “vidas úteis estavam sendo perdidas.”

No Brasil, as Santas Casas de Misericórdia tiveram um papel importante no acolhimento dessas crianças, consideradas enjeitadas, órfãs e expostas. A primeira Roda de Expostos foi criada na Bahia, em 1726 e depois a do Rio de Janeiro, em 1738. E a terceira foi instalada em Pernambuco em 1789. Ainda tivemos outras Rodas de Expostos em outros Estados brasileiros como no Rio Grande do Sul e São Paulo.

O movimento para extinguir as Rodas de Expostos teve o apoio de médicos e juristas. Os médicos eugenistas tinham o interesse no melhoramento da raça humana, enquanto os juristas formulavam leis para proteger as crianças abandonadas e tentar corrigir uma questão social que estava surgindo: a adolescência infratora.

Irene Rizzini (2011, p. 111) aponta que:

Este modelo foi se tornando inadequado e incomparável com a mentalidade do século XIX. Coube aos higienistas e demais moralistas, polemizar contra a assistência caritativa com

base em argumentos respaldados na moral e nos conhecimentos adquiridos pela ciência médica. O alvo das críticas será justamente a Roda dos Expostos. Sua existência não podia mais ser tolerada: por um lado ela constituía um atentado à moralidade ao incentivar uniões ilícitas, que resultavam em filhos ilegítimos, anonimamente abandonados nas Rodas. Além disso, era sabido que, em épocas de maior escassez, os pais entregavam seus filhos às Rodas para se aliviarem do encargo de criá-los; por outro lado, o amontoamento de crianças nos asilos feria todos os preceitos da higiene, o que era largamente atestado pela facilidade com que as crianças morriam naqueles estabelecimentos.

A filantropia vai ganhando espaço no início do século XX, no campo da assistência social às crianças, rompendo com o modelo assistencialista, até então implantado. Várias associações filantrópicas foram fundadas. Iniciando uma nova fase na assistência, preocupadas com o “bem-estar”, como por exemplo; a criação da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), em 1964, a partir da Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Rizzini e Celestino (2016) ampliam a discussão afirmando que:

Diante da atribuída incapacidade de as famílias pobres criar seus filhos, o estado se incumbiu da função de educação e proteção dos menores, caracterizando-se como órfãos ou abandonados. Para aqueles identificados como delinquentes destinavam-se medidas regenerativas e reeducação e reabilitação. (2016, p.233).

As práticas de recolhimento de menores propunha a regeneração pelo Estado, podando as crianças do convívio social e familiar por anos, com rotinas rígidas e disciplinamento. Além de fortalecer a formação técnica e profissional. (SANTOS,2018).

A FUNABEM foi extinta em 1990, dando lugar à Fundação Centro Brasileiro para a Infância e o Adolescente (FCBIA), com ações destinadas ao atendimento desse público para os estados e municípios brasileiros.

2.3 A justiça

O aparato jurídico era o responsável principalmente pela punição, inclusive cabendo a ele, suspensão, destituição e restituição do Pátrio Poder. Irene Rizzini (2011) destaca que era necessário mostrar à família que poderia ser passível de punição e que ao cometer atrocidades contra as crianças, comprometia a moralidade de seus filhos e, conseqüentemente, o futuro do país. Portanto, o filho não era propriedade exclusiva da família; a paternidade era um direito que poderia ser suspenso ou cassado.

O Estado necessitava intervir na conduta das famílias, almejando garantir uma educação que formasse cidadãos úteis ao capital, para atender o desenvolvimento do país, deslocando a criança da esfera privada doméstica, buscando manter o controle da vida social das famílias. (SANTOS, 2018).

Faleiros (2011) acrescenta que a interferência do Estado na desprivatização da esfera doméstica é um processo complexo de construção de uma infância concebida como independente e autônoma do poder dos pais. Nem sempre a criança foi reconhecida como indivíduo independente da esfera doméstica.

O Estado intervém inclusive na falha da responsabilidade dos pais, protegendo as crianças dos maus tratos e negligência. Esta perspectiva redundou na legislação sobre trabalho infantil, sanções penais juvenis e em outras proteções humanitárias, salvando as crianças. (POSTMAN, 2012).

Sendo assim, a história da justiça até a contemporaneidade, nos mostra o poder que essa instituição estatal possui, inclusive de poder sobre as famílias, tendo um arcabouço legal para justificar suas decisões na possível “proteção” das crianças contra qualquer tipo de violência.

A educação também é um dispositivo de controle social utilizado pelo Estado para conduzir (guiar) as crianças, suas famílias e a escola. E nesse sentido, precisamos compreender as problemáticas em torno da escolarização das crianças pobres no Brasil.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POBRES BRASILEIRAS

Um novo sentimento de infância surge atrelado ao surgimento da escola, instituição por excelência, responsável pela educação da infância pobre, principalmente pelo interesse do Estado com o controle da sociedade, nas formas de gerir, conduzir e organizar as crianças, suas famílias, os professores e a escola. E nesse sentido, há um refinamento no conceito de infância, uma emergência pela escolarização, sendo a escola o “lugar” da criança. Só se vive a infância, se a criança tem acesso à educação formal.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e, por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das

mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. Nessa fase, as crianças ingressavam nas comunidades adultas e a família moderna passa a ter uma preocupação com a criança. (ARIÉS, 2015).

A escola e o colégio na Idade Média eram reservados a um número de clérigos e misturavam as diferentes idades, dentro de um espírito de liberdade de costumes. A disciplina originada da disciplina eclesiástica ou religiosa e as relações hierárquicas se fizeram presentes na Idade Média, sofrendo influência do Absolutismo Monárquico, a criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança, que a suportava, da liberdade do adulto.

A disciplina passa a ser exercida pela família e nos colégios, utilizando métodos quase sempre humilhantes. Havia as punições e o olhar observador em favor do mestre, independente da sua condição. Os jovens e as crianças eram submetidos a um regime disciplinar comum, a humilhações e castigos físicos, com um controle rígido e global, que não se limitava apenas à sala de aula.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos, reside na introdução da disciplina. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. (ARIÉS, 2015, p. 127).

O colégio tornou-se uma instituição educacional para as crianças e a juventude, antes composto para clérigos letrados, nos

séculos XV a XVI, se abriu para um número crescente de leigos, nobres e burgueses, como também, para as classes populares. Era composto por um regime disciplinar rigoroso, baseado na vigilância constante e nas humilhações corporais.

Ariés (2015, p.111) afirma que:

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. O colégio constituía senão na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

No entanto a política escolar excluía as crianças muito pequenas de seu ingresso na escola, por entender suas limitações e fraquezas típicas da idade.

Ariés (2015, p.114) ressalta que:

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de

uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “a imbecilidade”.

Progressivamente, a partir do fim do século XVI, a escola toma o lugar do aprendizado como meio de educação. “No século XVII multiplicam-se as escolas para meninos e meninas, os colégios com internatos para os maiores e os conventos para as meninas.” (BADINTER, 1985, p.131)

O desenvolvimento da escola no século XVII teve como consequência a preocupação dos pais pela educação das crianças, tornando essa instituição de sequestro da infância, outrora livre, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.

Postman (2012) afirma que a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes.

Segundo Dornelles (2011, p. 70):

A escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, também, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isso só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem.

Na Idade Moderna, era comum isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de

adestrá-las, regulá-las e normalizá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Uma nova forma de disciplinar surge, aquela que deverá agir sobre a conduta através do aperfeiçoamento da subjetividade. (SACRISTÁN, 2005).

A partir do século XIX, a escola passa a ser o local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, o meio privilegiado para a sua formação e para a fabricação de novas subjetividades.

A valorização pela criação de escolas está atrelada ao próprio desenvolvimento do conceito de infância, contribuindo para pressupostos de diferenciação entre a infância e a vida adulta. Como também, a produção de discursos que ressaltam a importância do adulto para ensinar “coisas de valor” às crianças.

Cervi (2013), analisando a instituição escolar pelo viés foucaultiano, vem pontuar que a escola constitui o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado de medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo do processo de universalização da instituição escolar, configuram-se diversos processos de intervenção disciplinar e governamental no corpo e na alma das crianças, produzindo-se novas formas de governo dessa população.

Na contemporaneidade, o disciplinamento é uma tecnologia apropriada para as crianças, ou seja, é preciso vigiar e disciplinar, ao mesmo tempo que se torne dócil, produtiva e consumidora. Nesses termos, “consumir é também, uma forma de poder, um modo ou um estilo de autossubjetivação ou de governo de si.” (DORNELLES, 2011, p. 96).

Com a escola e os especialistas, foi possível a construção de um saber pedagógico para a infância. O estatuto de infância, o espaço, os especialistas e o saber pedagógico destituíram outros modos de

educação e a escola se consolida como o local por excelência, destinado à educação das crianças.

A escola institucionalizou-se como o espaço da aprendizagem através da imposição da obrigatoriedade escolar monopolizada e decretada pelo Estado. (CERVI, 2013). E ainda, é necessário produzir uma ordenação tal que se garanta o desenvolvimento do processo educativo e se leve ao indivíduo à formação do caráter moral e ao controle de sua alma. Contribuindo com a discussão Bujes (2002, p.148), destaca que: “A escola contribui para tornar a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros e são essas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos.”

A partir do exposto, temos observado que há dispositivos de controle² no interior das escolas públicas, que provocam mudanças nos processos de subjetivação das crianças pobres, que conformam e monitoram seus corpos para atender aos objetivos materiais das políticas públicas, regulando suas práticas e decisões, estabelecendo o quadro das condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo, alinhado ao produtivo. (SANTOS, 2018).

2 Para Foucault a definição de dispositivo aparece com a introdução da análise do poder. Sendo assim, o autor apresenta o sentido e a função metodológica do termo: Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2013, p.364). O segundo argumento apresentado pelo autor é demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim: Tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade (FOUCAULT, 2013, p.364). Em terceiro, Foucault afirma que o dispositivo tem uma função estratégica dominante: “Entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2013, p. 365).

A instituição escolar não é apenas um espaço por excelência destinado à educação de crianças, mas também, um instrumento para o aperfeiçoamento e inovação de tecnologias de controle. Para Cervi (2013), é um espaço que, na sociedade do controle, ultrapassa os muros e segue disciplinando, recuperando, produzindo e controlando. E ainda segundo a mesma autora, é um dispositivo eficaz para moralizar, normalizar e incluir, ou excluir. Cuida para produzir e manter a infantilização, cuida da educação para a obediência, para manter a mente ocupada e a permanência no fluxo da escolarização.

Sua universalização é entendida como uma conquista, mesmo que suas práticas sejam constantemente questionadas, ainda assim, a permanência das crianças é inquestionável, já que também há um aparato legal que legitima e impõe sua obrigatoriedade, monopolizado pelo próprio Estado. “A população infantil deveria ser ‘obrigatoriamente’ escolarizada” (RESENDE, 2015, p.132).

Veiga-Neto e Saraiva (2011) reforçam que na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica.

A escola precisa adequar-se a esse novo contexto, formando os novos sujeitos morais, capazes de atuar na nova dinâmica política e econômica, produzindo subjetividades específicas, ou seja, indivíduos dóceis, limpos, saudáveis, autônomos, úteis, participativos, responsáveis. Em outras palavras, a criação do sujeito trabalhador moderno. Como afirma Lemos (2015), as crianças já devem aprender na escola, nos primeiros anos de vida, a serem produtivas, dóceis, obedientes, submissas, investidoras e microempresárias, em tudo o que fazem e pensam, sentem e vivem.

Governar a escola é inscrever racionalidades políticas nas sensibilidades, disposições e consciências dos indivíduos. Isso significa administrar o governo da alma do indivíduo de maneira que este possa ser governado a distância por meio dos princípios pelos quais um indivíduo se torna automotivado, autorrealizado e “empoderado” (POPKEWITZ, 2004).

As crianças confinadas nas escolas têm seu tempo ocupado com tarefas. Nelas estão alunos e precisam avaliar e serem avaliados constantemente. Aprendem a repetir o professor ou escrever o que ele deseja que seja escrito para passar por uma etapa da escolarização. Aprendem a ser dependentes e inseguros. Aprendem, assumem e vivem valores de uma sociedade autoritária, individualista, competitiva e moralista. Aprendem esses valores nas práticas cotidianas da escola. (CERVI, 2013).

Há uma preocupação na formação das crianças pobres, que as silencia como sujeitos de direitos e não valoriza o tempo humano, entendendo as crianças como sujeitos passivos de estruturas políticas e processos sociais, comprometendo sua condição de cidadão ativo na sociedade, descontextualizado da diversidade de formas de viver do educando. Parafraseando Arroyo (2011, p. 202), são protagonistas “adulterados” prematuramente.

A infância acaba sendo um ensaio para uma vida adulta futura. Nesse caso, a escola passa a ter um papel fundamental na vida da criança e sua inserção na vida escolar torna-se primordial. Com as transformações sociais que ocorrem no mundo, a criança necessita, desde cedo, ter o domínio de línguas, cálculos e informática.

É necessário o desenvolvimento de técnicas de governo na escola, próprias da racionalidade liberal, de modo que ocorra o governo

individual e de todos nos processos educativos, como uma estratégia eficaz para o governo da população.

Trata-se de um governo que reconhece certa naturalidade dos comportamentos infantis, os quais, ainda que precisem ser “vigiados e controlados” (práticas disciplinares), são atendidos para alcançar o autogoverno do indivíduo. Portanto, tal vigilância e controle, antes que proibir e apagar uma tendência natural, procuram orientá-la e regulá-la para que, quando o indivíduo (já não mais a criança) chegue à idade da razão, assuma naturalmente seu próprio governo. Desenha-se, desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população (MARÍN, 2011, p.114).

O que temos observado é a propagação de políticas educacionais amplas, que tentam regular e monitorar, interferindo diretamente no planejamento dos sistemas/redes de ensino e, conseqüentemente, na elaboração dos currículos, que estão diretamente vinculados à avaliação, mantendo uma relação de competitividade e, conseqüentemente, de *rankeamento*, intervindo diretamente nos processos de subjetivação das crianças. (SANTOS, 2018).

Contudo, ainda é forte a disseminação de práticas e concepções adultocêntricas, que desconsideram a infância e suas especificidades, colocando o adulto como referência de completude e desenvolve práticas, mesmo que implícitas, de violência, abusos e invisibilidade, promovendo uma barbárie na vida das crianças pobres.

Arroyo (2011) argumenta que a escola é lugar que dá sentido a tantas lutas por lugares de produção e de vida digna e justa, mas carrega uma força simbólica de direito aos outros lugares em disputa por cidadania, justiça e dignidade.

A escola acaba sendo *locus* de vivência também do brincar, sendo ainda um espaço privilegiado para a experiência da infância. Nesse sentido, mesmo a escola sendo considerada uma instituição de “sequestro”, os discursos que a relacionam como instrumento de ascensão social e promoção da cidadania se fazem presentes e concorrem para dar um sentido mais progressista à educação. Convivem, portanto, no seu interior, disputas em torno de agendas conservadoras e progressistas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito social de direitos, visibilizando a infância e colocando-a como um acontecimento do século XX, a partir de estudos teóricos e científicos que possibilitaram uma concepção da criança como sujeito de direitos. Como também, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, uma das legislações mais avançadas no mundo na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

A redemocratização do Brasil, com princípios democráticos, de liberdade, de cidadania e de garantia de direitos aos indivíduos, anunciava uma nação nova, no entanto, para as crianças brasileiras, a realidade era outra. Em um país de origem escravocrata, patriarcal, as crianças de origem pobre, não tinham acesso à escola, trabalhavam em situação de risco, sem nenhuma regulamentação, além de viver em condições desumanas, aflorando ainda mais as desigualdades sociais.

As crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direito, conquistando o direito de cidadania legalmente, mas que ainda enfrentará lutas sociais para que seja efetivado, sendo contraditório o lugar que as crianças ocupam no ordenamento jurídico e as condições de restrição para usufruírem de seus direitos sociais, a partir da formulação e implementação de políticas públicas efetivas.

Apesar dos avanços, no que diz respeito ao arcabouço legal de garantia de direitos às crianças brasileiras, ainda temos marcas profundas de desigualdades, abusos e violências contra os infantis de origem pobre.

As práticas repressivas, com o abuso de poder dos adultos sobre os menores, podem ser identificadas nas representações negativas que se tem sobre a infância, como uma possível ameaça, manifestadas nas crenças, nos discursos e nos procedimentos, ainda que sutis, para castigar.

Nesse sentido, é preciso um movimento de descolonização da infância, rompendo com a perspectiva de uma educação para as crianças escolarizante e adultocêntrica, a partir de padrões de saber, poder e cultura estabelecidos que se distanciam de uma formação intelectual, cultural, ética e identitária.

As políticas educacionais para as infâncias, ainda hoje, são pensadas a partir de um paradigma homogêneo, inferiorizante e universal, que desconsideram as crianças como sujeitos-atores de direitos e produtores de culturas e de saberes, protagonistas e partícipes da vida em sociedade.

Temos observado que as políticas educacionais têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a ideologias doutrinárias e castradoras das liberdades, a exemplo da defesa pelo governo Bolsonaro da Escola sem Partido, Militarização das escolas e *Homeschooling*.

É necessário repolitizar as políticas educacionais, para que fortaleçam um projeto democrático, participativo, igualitário e descolonizador das infâncias, optando por uma perspectiva emancipatória contra a fascistização das esferas públicas, espaços de interesse direto das crianças pobres e suas famílias e uma vida digna.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

ÁRIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Fraksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BUJES, Maria Isabel Edeweiss. **Infância e Maquinaria.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade do controle.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.33-96.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso do Collège de France**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (int.rev.). 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

LEMON Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.115-125.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.69-97.

MARÍN, Dora. Natureza Infantil e Governamentalidade Liberal. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>. Acesso em 27 de jan. de 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBELES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Catoldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 107-125.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 127-140.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; CELESTINO, Sabrina. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funaben. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.229-249.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.225-286.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Karla de Oliveira. **A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL**. (Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA Karla. Educar como Arte de Governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, pp. 5-13. Jan/Jul 2011.

2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INTERFERÊNCIA DE ORGANISMOS PRIVADOS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ³

Wellyngton Chaves Monteiro da SILVA

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>

Maria das Graças Correia GOMES

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Políticas públicas são o resultado da ação do Estado para promover mudanças e melhorar as condições de existência da sociedade, e aquelas políticas de cunho social, em um país com tamanhas distorções como o Brasil, têm importante papel na proteção e amparo daquele segmento em condições de pobreza e, frequentemente, negligenciado pelo poder público. No entanto o espaço de definição e implementação dessas políticas é um campo fértil para conflitos e interesses, quer sejam políticos ou econômicos. Nessa medida, os órgãos multinacionais

3 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683edunealcap2>

empenham-se em interferir no delineamento de suas proposições e, através de suas agências, vêm ocupando os espaços de definição da ação pública, em especial, na área da educação, cujo papel formador do cidadão tem relevante importância para quem controla o capital.

Assim, neste capítulo, trataremos das relações envolvendo organismos internacionais relacionados ao capital e que procuram conduzir e definir as políticas públicas de Estados periféricos e cuja democracia busca consolidar-se, como é o caso do Brasil. E nesse contexto, após situarmos um pouco da história das políticas educacionais no país, nas últimas três décadas e que construiu parte da realidade que vivenciamos, apresentamos a relação envolvendo alguns organismos educacionais de natureza privada que interferem no planejamento das políticas educacionais do município de Maceió, a exemplo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Esses organismos privados costumam chegar no chão das secretarias de educação como verdadeiros “salvadores” para os problemas que afligem as escolas públicas. Com uma estrutura de primeiro mundo, assessora e dá todo o suporte necessário, procurando demonstrar certa incompetência do setor público em lidar com os problemas de aprendizado dos estudantes, fomentando uma dependência às suas práticas gerencialistas.

Tais posturas gerencialistas, advindas da empresa privada, monitoram e controlam a forma como o docente trabalha e desenvolve o seu planejamento, oferecendo sequências didáticas prontas para serem cumpridas e com o percurso a ser seguido, cabendo ao docente apenas o cumprimento do que é estabelecido, com o preenchimento de diversas planilhas de acompanhamento aos estudantes. Tal prática

busca demonstrar as limitações dos profissionais da escola pública em resolver seus próprios problemas, interferindo nas políticas adotadas em cada unidade escolar. E, nesse contexto, ignora todo o contexto que favorece às condições em que as escolas públicas são tratadas pelo poder executivo local.

Não obstante, é importante destacar que as interferências desses organismos, no Brasil, não são recentes, vindo se firmando ao longo do tempo, principalmente a partir da década de 1980, com a democratização e abertura aos preceitos da globalização. Contudo, a partir da década de 1990, torna-se mais relevante com a forte investida do neoliberalismo e sua concepção e modelo de Estado mínimo, abrindo espaço às instituições privadas para assumirem o papel desse Estado. Trataremos um pouco desse contexto na seção seguinte.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: 1990 aos dias atuais

No final dos anos 1980, vimos a crise do Estado atingir patamares alarmantes, com elevação constante da inflação, aumento do desemprego e o endividamento público. Esse cenário abriu definitivamente as portas para o neoliberalismo econômico, com a ideia da diminuição do Estado e a privatização de empresas estatais, a defesa da propriedade privada e a não participação do Estado na economia, e uma forte defesa dos princípios do capitalismo e a regulação das relações humanas pelo mercado, dentre outras de suas características. E isso ganhou força a partir das intervenções do Consenso de Washington, realizado em 1989, nos EUA, visando impor à América Latina já a partir dos anos 1990, condições para que superasse a crise econômica, numa expectativa de

retomada do crescimento. Nesta medida, países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, estavam mais vulneráveis às imposições desse modelo/receituário neoliberal, sujeitando-se às agências multinacionais no processo de renegociação de suas dívidas e consequente liberação de novos financiamentos para o funcionamento da máquina estatal. Aliado a isso, no Brasil, os governos que se sucederam durante a década de 1990 estavam perfeitamente alinhados a essa proposta, o que facilitou a incorporação das medidas austeras impostas ao país.

Isso teve sérias consequências para a área educacional, pois com as ações de desburocratização do Estado e a abertura de novas formas de gestão do setor público, a escola foi afetada com a imposição de modelos gerenciais na gestão escolar e a imposição de índices de produtividade e modelos de competitividade como fomento a uma suposta qualidade da educação, além de direcionar o foco da formação do cidadão muito fortemente como uma preparação para o mercado de trabalho. Elementos que comprometem seriamente a democratização da educação e da gestão escolar e o papel social da escola e de colaboração na formação integral e política do cidadão.

Assim é que os anos 1990 foram marcados pela implementação de novos modelos de gestão, com viés ideológico-político que visava atender à lógica capitalista, com a presença de organismos internacionais e suas diversas ações organizacionais e pedagógicas, investindo na realização de eventos, assessorias e produção de documentos que visavam atuar na condução e redirecionamento da educação pública (FÁVERO; PASINATO, 2020). Dentre esses eventos, temos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, delimitando “um grande projeto de educação em nível mundial para a década que começava” e coordenada por organismos

internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial) (FÁVERO; PASINATO, 2020, p. 909), resultando na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e que passou a orientar as políticas educacionais. Essa conferência selou o destino e o declínio da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2012).

E como destacam Fávero e Pasinato (2020, p. 910), “Quando se delega a oferta escolar para a iniciativa privada, ocorre uma fragilização e desagregação da escola pública e modifica-se o padrão do ensino público, porque existe a necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado”, sendo isso possível de se verificar nas intervenções do Banco Mundial nas políticas educacionais, particularmente voltadas para os interesses do capital internacional. A partir desse modelo que considera critérios econômicos e aprofunda as desigualdades, como aborda Libâneo (2012, p. 23), “a escola que sobrou para os pobres [...] transforma-se em uma caricatura de inclusão social”, com prejuízos na qualidade do ensino, com investimentos insuficientes, que paga mal e é desprovida de inovação pedagógica. Ainda, como nos alerta o autor

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente [...]. (LIBÂNEO, 2012, p. 23, com destaques do autor).

Também foi nos anos 1990, que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tomou forma, influenciada pelo Plano

Decenal de Educação para Todos (1993-2003), como resultado da Conferência de Jomtien e das outras que ocorreram a partir desta, sempre “convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Assim é que surge a Lei n.º 9.394/1996, idealizada pelo Senador Darcy Ribeiro e sancionada sem qualquer veto. Ao longo desta mesma década, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, a influência das orientações dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras se firmou, verificada, por exemplo, na priorização do ensino fundamental (e aí temos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF) e a institucionalização de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Foi nesse período, também, que, como resultado da reforma do Estado brasileiro, seguindo uma lógica controversa (e alinhada aos interesses do capital) de melhoria no desempenho do aparelho estatal para melhor atendimento ao cidadão e com menores custos ao Estado, ocorreu um processo de descentralização administrativa, com a transferência de competências burocráticas para estados e municípios. Nesse caso, o que ocorreu foi uma forte municipalização das funções da burocracia central, com a imposição de um modelo gerencial na administração pública. O que se verificou, também, nesse processo foi a descentralização da educação, com a criação do FUNDEF, cumprindo atender exclusivamente o ensino fundamental e com um formato de educação que visava à preparação de mão de obra para o trabalho. Esse expediente, aliado aos Parâmetros Curriculares e a um Sistema Nacional de Avaliação, oferecia mecanismos de controle e monitoramento do processo pelo Estado.

Já nos anos 2000, especialmente no período sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, inicialmente, houve uma

relativa continuidade das ações, como resultado do cumprimento dos acordos estabelecidos, na gestão anterior, com os organismos internacionais, mais adiante, com políticas de médio e longo prazos que sinalizavam uma ruptura com os modelos até então vigentes. Foi nesse período, que surgiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que favorecia às universidades privadas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou a expansão das universidades federais e ampliação do número de vagas nesse setor; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, disponibilizando recursos para toda Educação Básica. Vale ressaltar que, com a ascensão do presidente Lula ao poder, foram implementados programas e políticas que visavam a melhoria das condições de vida de grande parte da população, notadamente aquela que se situava à margem das políticas sociais e abaixo da linha de pobreza. Contudo a política macroeconômica continuava refletindo os interesses da classe empresarial, ocorrendo apenas a melhoria das condições de vida daquele segmento marginalizado da sociedade, parcela da classe trabalhadora, que passou a ter acesso e condições ao consumo.

Também foi nesse mesmo período que surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualmente, o principal indicador educacional no Brasil. A esse índice caberia aferir os avanços e melhorias na qualidade da educação básica, sendo bastante questionado em função de se limitar a qualidade da educação a um teste padronizado que ignora outras dimensões da atividade educativa escolar. No entanto é um instrumento bastante defendido e utilizado na perspectiva dos movimentos gerencialistas que permeiam a educação

pública nos dias atuais, com uma forte tendência a se tornar o principal instrumento de responsabilização numa política de *accountability* como entendida no contexto da educação.

Já, durante a presidência de Dilma Rousseff, a partir de 2011, houve a manutenção das ações iniciadas pelo presidente Lula, buscando empreender uma forma de governar, próxima ao seu antecessor. E, ainda, em seu primeiro ano de governo, lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), buscando ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, visando atender a um segmento fragilizado da sociedade, sem qualificação e sem emprego. É um modelo de programa que, ao se priorizar o ensino técnico, atende plenamente à perspectiva neoliberal de oferecer às camadas menos favorecidas da população um ensino que prepara exclusivamente mão de obra para o trabalho, sem qualquer formação crítica e política para o pleno exercício da cidadania. Contudo vale ressaltar que, também, foi no mesmo período, que o governo impulsionou o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), para as escolas regulares de Ensino Médio, com a perspectiva de formação humana integral.

Em seguida, com o golpe de 2016 e, agora sob a presidência de Michel Temer, vimos que as políticas voltadas para a educação se voltavam para a redução de gastos e o desmonte do setor público educacional. Com o seu “novo regime fiscal”, promulgado através da Emenda à Constituição n.º 95/2016, condenou à míngua os investimentos para a educação, além da cultura, da saúde e da assistência social, dentre outras áreas sociais. Além disso, promoveu reformas no Ensino Médio que contribuíram para uma formação precária dos jovens para o mercado de trabalho, distanciando a educação pública de uma formação crítica, emancipatória, social e humanística. Além disso, aprovou uma

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) profundamente conteudista e que limita o desenvolvimento do pensamento crítico, necessário para uma formação libertária, democrática e humanista do cidadão.

Finalmente, após a controversa eleição de 2018, assume Jair Messias Bolsonaro a presidência do país. Seu primeiro ano foi marcado por tensões e conflitos protagonizados pelo setor educacional contrários às medidas permeadas de orientações ultraneoliberais e fascistas. A política do governo para a área educacional não apenas dá continuidade ao projeto do seu antecessor, mas aprofunda os mecanismos que buscam impor limites à autonomia e ao pensamento crítico, apoiado e sustentado por segmentos de base ideológica conservadora da extrema direita. Com isso, ocorreram cortes significativos tanto na educação superior (universidades e institutos federais) como na educação básica (FUNDEB), além de suspensão de editais de pesquisa do CNPq, congelamento de bolsas de pesquisa financiadas pela Capes, e para completar, um extenso projeto de militarização das escolas de educação básica, dentre outras políticas e retrocessos em curso. São ações que visam, objetivamente, ao desmantelamento da educação pública e ao favorecimento da educação privada, transformando a educação em produto acessível a quem puder custeá-la. Uma educação a serviço e exclusiva para atender a uma “elite intelectual”, em detrimento das reais necessidades de ampla maioria de despossuídos da população, que procuram, na educação, uma perspectiva de melhoria de suas condições de vida e com profundos reflexos na mudança das condições sociais e culturais do país.

A partir desse contexto histórico, vimos uma certa omissão do governo federal frente ao desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que atendam às instituições públicas como um

todo. Esse cenário acarreta ou facilita o acesso de instituições privadas nas Secretarias de Educação em todo o país. Nessa medida, trataremos na seção seguinte deste capítulo especificamente do caso do município de Maceió, capital do Estado de Alagoas, durante as duas gestões do último prefeito da cidade (2013-2020), Rui Palmeira (PSDB).

3 ORGANISMOS EDUCACIONAIS PRIVADOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ

A omissão do Ministério da Educação em planejar políticas educacionais direcionadas para os estados, municípios e distrito federal, com o intuito de oferecer programas para a formação de professores que desenvolvam práticas pedagógicas na intenção do aprendizado dos estudantes, acaba oportunizando o espaço às agências multilaterais, institutos e fundações com interesses no orçamento público para adentrar nas secretarias de educação e oferecer pacotes prontos que conclamam ser a salvação da escola pública. Nesse contexto, o dinheiro público é direcionado para instituições privadas que se mostram competentes em resolver os males que afetam a educação naquele estado ou município. Suas propostas, com orçamentos altíssimos, apresentam materiais sofisticados, com grandes especialistas nas áreas, planejamento bem elaborados para os professores executarem e recursos didáticos disponíveis para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Nesse contexto, não foi diferente com o município de Maceió, em Alagoas. Assim, com a adesão à assistência técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), esses órgãos passaram a determinar as ações dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió.

E apesar do PNUD ter realizado um trabalho em 2011 e 2012 que não correspondeu às expectativas do Programa, a nova gestão do então prefeito Rui Palmeira (PSDB), representado pela Secretária de Educação do Município, professora Ana Dayse, retomou o convênio com o PNUD, o qual retornou à SEMED em 2014, permanecendo até 2020, no último ano de gestão de Rui Palmeira (PSDB).

3.1 O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)

Nesses últimos anos (2014-2019), o PNUD exerceu uma grande influência na educação de Maceió, direcionando a elaboração de vários documentos que orientam o currículo nas etapas e modalidades da educação básica (educação infantil; ensino fundamental; educação especial; e educação de jovens, adultos e idosos), como por exemplo: diretrizes curriculares, matrizes curriculares e guias práticos. A organização desses materiais proporcionou visibilidade ao PNUD e, ao mesmo tempo, a força da instância privada numa instituição pública, em que ao estabelecer as “parcerias” demonstrariam que a “qualidade” na educação pública depende das ações desses órgãos internacionais, desconsiderando os profissionais qualificados que atuam na instituição pública. No discurso de parceiros, procuram mostrar que a elaboração de tais documentos só foi possível graças a eles e, com isso, propagam a necessidade da interferência do privado, considerado como o mais competente para atuar na esfera pública. Para tanto, apresentam novos mecanismos, mais flexíveis, com a participação de todos e com uma estratégia de parceria público-privada; o que Robertson e Verger (2012, p. 1140) chamam de “boa governança educacional”, sendo acompanhada de muita “eficiência”.

O projeto SEMED/PNUD tinha como característica principal a assistência técnica à rede municipal de ensino de Maceió com o apoio financeiro do MEC e a contrapartida da Secretaria Municipal de Educação e, em seu relatório final, afirma: “Os resultados alcançados pela parceria evidenciam-se por meio de indicadores quantitativos e qualitativos que demonstram o crescente aumento da qualidade da educação da rede municipal de Maceió” (PNUD, 2019, p. 1).

Suas ações pautam-se na agenda 2030 e nos objetivos do Desenvolvimento Sustentável conciliáveis com as ideias do empresariado, que visam à formação voltada para o capital. Dessa forma, tanto o empresariado brasileiro como os órgãos internacionais vêm se esforçando para a construção de uma agenda educacional com os fundamentos de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do capital nacional e internacional, com interferências nas políticas educacionais⁴, demonstrando o fortalecimento de uma nova Pedagogia voltada aos interesses do grande capital nacional e internacional; estamos falando da Pedagogia da Hegemonia, que tem como projeto a “terceira via: um projeto político da burguesia mundial para o século XXI” (NEVES, 2005, p. 232), e com um discurso voltado para o bem da sociedade, busca estabelecer um consenso para permanecer como dominante.

Esse consenso é demonstrado na forma que o PNUD atuou na Secretaria, tornando-se convincente, com escutas com a comunidade escolar, o envolvimento dos técnicos da sede, a participação dos que atuam na escola, buscando, dessa forma, demonstrar que a maior preocupação é com a formação humana, mas o que estão implícitas são políticas adotadas que correspondem aos princípios neoliberais.

⁴ As pesquisas de Luz (2009), Martins (2009), Neves (2005) e Shiroma, Campos e Garcia (2011) tratam da temática.

Suas diretrizes gerais têm como fundamento um projeto neoliberal de terceira via, “[...] que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômicos-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social.” (NEVES, 2005, p. 68).

Ao término da parceria, em 2019, o PNUD publica e apresenta, em 2020, um *e-book* (PNUD, 2019) com a história da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, com o título “Sonhando e construindo caminhos para Educação”, o que revela a ideia de que sonhos podem ser realizados, dependendo apenas de cada um, numa visão de que as condições são proporcionadas, cabendo ao sujeito buscar e se envolver, e que o programa possibilitaria isso. Para alguns teóricos (BALL; MAINARDES, 2011; MARTINS, 2009; OLIVEIRA, 2005; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011), o setor privado influencia e interfere nas políticas educacionais como “salvadores”.

O referido *e-book* traz todas as ações desenvolvidas pelo programa, e em sua apresentação afirma a interferência nas políticas educacionais do município de Maceió:

A formulação de uma nova política educacional permitiu fortalecer a gestão democrática em todas as instâncias de rede, aprimorar os instrumentos dessa política por meio de orientações e diretrizes pedagógicas para as diferentes etapas e modalidades de ensino, fortalecer o sistema de coleta e tratamento de dados, a promoção do intercâmbio de experiências inovadoras e projetos-pilotos na rede. A evolução do Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (Ideb) traz concretude para os resultados observados. (PNUD, 2019, p. 5).

Esse trecho busca demonstrar que o PNUD veio “salvar a educação pública” do município de Maceió, principalmente, na formulação de novas políticas, com intenções que demonstram o viés democrático, todavia com intenção mercantilista, em atenção às transformações e necessidades do mercado.

O *e-book* apresenta, ainda, uma linha do tempo, e uma das informações é sobre os IDEB de 2014, 2016 e 2018; no primeiro ano, com 3,9 e no último ano, atingindo a nota 5,0. É nesse dado que expõe a melhoria da qualidade da educação no município de Maceió. Ao observar a linha do tempo, as ações envolvem planejamento, seminários, encontros, elaboração e lançamento de documentos, projetos, dentre outras, que envolviam a sede e as escolas públicas municipais. A preocupação com a publicação dos materiais elaborados se tornava a questão central, havia uma padronização no material apresentado, que se transformaram em livros para distribuição nas escolas. Assim, cada material apresentado à comunidade demonstrava a importância e a necessidade do PNUD na educação pública de Maceió.

Ao longo de todo o *e-book* encontramos falas dos profissionais da rede, demonstrando a importância da parceria e elogiando a forma como os representantes do PNUD conduziam os trabalhos, na valorização da escuta, no planejar coletivo e nas mudanças com a construção dos documentos. Deixa transparecer que tudo começou a partir da chegada do órgão na Secretaria, desconsiderando toda história anterior, tanto os projetos já realizados como os profissionais que atuaram, numa perspectiva de descontinuidade da política educacional

e desvalorizando as ações anteriores, e nessa medida, estudos realizados anteriormente sobre a rede foram arquivados e nem serviram como apoio para as novas propostas. E, reforçando a definição da política pelo PNUD, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 157) acrescentam: “[...] com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.”

Vale ressaltar, no entanto, que a interferência do público pelo privado não se deteve apenas no PNUD. A SEMED também fez “parceria” com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que apresenta a mesma ideia de salvação (resolver a correção de fluxo) através de dois programas: Se Liga e Acelera. E mais três outros programas: Gestão Nota 10, Fórmula da Vitória e Gestão e Política de Alfabetização.

3.2 Instituto Ayrton Senna (IAS)

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre o IAS⁵, expondo sobre a sua presença nas secretarias municipais de educação em todo o Brasil. São trabalhos que tratam da interferência do Instituto na educação pública, e uma dissertação, em especial (SILVA, 2010), traz uma análise da parceria público-privada envolvendo o IAS e a educação pública no município de Maceió.

O IAS traz programas que se baseiam na pedagogia do sucesso com objetivo de promover a obtenção do êxito. Nesse contexto, todos os materiais são elaborados pelo próprio Instituto, com apostilas

⁵ Assim, temos a pesquisa de Adrião e Peroni (2010), as teses e dissertações de Pires (2009), Costa (2011), Comerlatto (2013), Pojo (2014), Silva (2020) e muitas outras.

e atividades que vêm prontas para serem cumpridas, cabendo aos professores apenas serem treinados para utilizar as metodologias determinadas pelos programas e, durante o processo de execução, são utilizados mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação do estudante e dos professores no cumprimento da proposta. Além disso, são proporcionadas formações, assessorias técnicas, acompanhamento aos professores e levantamento constante dos resultados apresentados pelos estudantes, havendo um forte processo de monitoramento das ações desenvolvidas, numa perspectiva fortemente gerencialista (PERONI; COMERLATTO, 2017). Nisso, subtende-se que o professor não tem competência técnica para planejar suas aulas e o programa precisa dizer como ele deve proceder para alcançar a eficiência e a eficácia em suas atividades, ameaçando, dessa forma, a sua autonomia pedagógica, numa tentativa de desvalorizar a educação pública, tendo-a como incapaz em proporcionar o aprendizado das crianças.

Além disso, os programas não eram direcionados para todas as escolas da rede, havendo uma seleção das que apresentavam os índices mais baixos e que tinham uma maior quantidade de estudantes com defasagem idade-ano. Vale ressaltar que não se tem nenhum estudo comprobatório em Maceió de que houve melhoria no fluxo escolar com a chegada do programa na secretaria de educação, ou seja, de que houve uma redução na defasagem idade-ano. E o que se observa na concepção dos programas é uma preocupação com os resultados das avaliações externas. Uma prova disso é a ênfase na Língua Portuguesa e na Matemática (que são componentes do IDEB), um direcionamento para as habilidades e competências e, principalmente, na responsabilização dos professores, gestores e dos próprios estudantes em atingir os indicadores.

O Instituto traz materiais de alto padrão, assessoria constante, profissionais disponíveis para acompanhamento, apoio pedagógico às crianças, formações continuadas, garantia de momentos de planejamento, tudo isso realizado com o repasse do dinheiro público que garanta as condições necessárias para o funcionamento. Por outro lado, os projetos criados no chão da secretaria, por técnicos pedagógicos atuantes na rede por anos, são desvalorizados e não são implantados, com a alegação da contraditória falta de recursos financeiros e humanos, ou quando são implantados não recebem apoio e nem as condições necessárias para a sua viabilização e, com isso, naufragam durante o processo, confirmando a tese dos organismos internacionais, agências multilaterais e empresariado de que a educação pública é incapacitada para resolver os problemas que a aflige e por isso a necessidade da “competência” das instituições privadas atuando nas públicas. E nessa medida, é cada vez mais forte a interferência dessas instâncias privadas na elaboração das políticas educacionais para a educação pública, com discursos de que é possível um sistema capitalista humanista, e com isso prevalecem as ideias gerencialistas na gestão educacional da escola pública.

Em 2020, finda-se mais uma gestão no município de Maceió. E apesar da mudança de personagens, o cenário é o mesmo e a política adotada é a continuidade das parcerias, com a interferência dos setores privados na educação pública de Maceió.

3.3 Continuidade da política

Em 2021, assume uma nova gestão na prefeitura, e, conseqüentemente, na secretaria municipal de educação. No entanto,

apesar do empenho dos técnicos na busca de ações desenvolvidas pela própria secretaria, o prefeito já anunciou a parceria com a Fundação Lemann, que segue as mesmas concepções e perspectivas das instituições citadas anteriormente, com a valorização do modelo gerencialista, e assim,

Tendo em vista essa forma de gerenciamento, o que se observa é a ideia de que o fracasso escolar é a consequência da falta de competência de professores, por isso, os materiais orientadores das ações docentes precisam ser prescritivos e o trabalho, monitorado, valorizando o saber fazer. Tal ênfase na prática e o forte controle sobre o processo pedagógico fragilizam a autonomia docente e desconsideram o papel intelectual do professor (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020, p. 10).

O direcionamento dessas instituições é a formação do professor no sentido de orientar o que fazer e como fazer, e uma prática em sala de aula de acordo com os interesses de uma educação mercadológica que busca servir ao sistema capitalista para a preparação de sujeitos técnicos que saibam apenas o básico para atender aos interesses mais imediatos do mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ELEMENTOS COMPLEMENTARES

No conflituoso ambiente político de natural disputa pelo poder, as políticas educacionais são planejadas conforme a determinação dos vários poderes que se apresentam na sociedade, com a finalidade de integrar e adaptar os indivíduos à realidade social e política vigente,

tensionada pelos interesses e orientações, inevitavelmente, impostas pelo capital. Não obstante são o reflexo de uma construção nesse cenário de mundialização do capital, que coloca países periféricos numa encruzilhada, em que pesam, de um lado, as pressões resultantes dos interesses de agências multinacionais, que comprometem possibilidades e necessidades de financiamento e as manifestações empreendidas pelos movimentos sociais em prol de concretas mudanças e investimentos que materializariam avanços sociais nas camadas mais necessitadas da sociedade.

Nessa medida, considerando que as políticas públicas educacionais são o Estado em ação, e resultam das ações que o governo desenvolve, voltadas, especificamente, para a educação e, ainda, que cumpre ao Estado, como setor público, ser o responsável por atender as demandas de toda a sociedade enquanto bem coletivo, a essencialidade do seu papel em prol dos interesses comuns e não o privilégio de determinada classe, é elemento fundamental nesse processo. Especialmente quando passa a compreender a educação como um direito garantido por esse mesmo Estado e como elemento de promoção da igualdade econômica, política e social.

Na contramão dessa lógica, a reforma do Estado brasileiro idealizada por Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, tinha como objetivo desburocratizar o Estado, com uma mínima interferência nas instâncias econômicas e na diminuição do provimento de ações para as questões sociais. Era a lógica do Estado mínimo para o social e máximo para o capital. Essa ideia repercutiu diretamente na educação, com o processo de descentralização, democratização e autonomia, em que os recursos eram transferidos para os estados e municípios, que deveriam gerenciá-los, numa perspectiva de diminuir

a interferência da União nesses entes federativos. No entanto, se por um lado o governo federal cria políticas de descentralização, democratização e autonomia na gestão educacional, por outro impõe normas curriculares, avaliações externas e programas para todos os estados e municípios, num cenário em que, a maioria dos estados com baixa arrecadação, se torna dependente das ações da União. Nessa conjuntura, há um direcionamento das políticas educacionais pelo governo federal, que determina por onde deve ser iniciado, o que deve ser planejado e como devem ser aplicados os recursos. Desta forma, o Estado passa a assumir um novo papel nas reformas educacionais implantadas: a de controlador e regulador. Temos aí o Estado avaliador, ao incorporar na lei da educação um sistema nacional de avaliação e adotar diversas avaliações externas para monitorar o ensino brasileiro.

Outra questão muito comum, na história da educação no Brasil, é a interferência empresarial nas políticas educacionais. Desta vez, traz no bojo uma carga de preceitos democráticos que envolve a sociedade em geral e a responsabilização social para a melhoria da educação, o qual lança a bandeira da qualidade da educação através dos indicadores, baseando-se nas avaliações externas como forma de controle da sociedade aos estabelecimentos escolares. Assim, não só o governo, mas a comunidade, os gestores, os professores e os pais são corresponsáveis pela implementação das mudanças necessárias para uma educação eficaz. É uma tentativa de incutir um discurso hegemônico em prol da educação no país, carregado contraditoriamente de interesses que divergem de uma sociedade igualitária e sem exclusão, apostando numa proposta que ignora intencionalmente a diversidade das necessidades e o abismo entre as classes sociais no país.

É dessa forma, que o empresariado vem se esforçando para a construção de uma agenda educacional com os fundamentos de uma nova sociabilidade e que seja mais adequada aos interesses privados do capital transnacional e suas agências financiadoras, com interferências nas políticas educacionais brasileiras, na perspectiva de uma formação que privilegia essencialmente a formação para o trabalho, bem distante daquela que prepara para a cidadania e o aprofundamento dos mecanismos que sustentam os processos de democratização do país.

Finalmente, apesar da interferência dos organismos de natureza privada na educação pública, ainda se percebia, na ação do governo federal, políticas educacionais que visavam resolver os gargalos que afetavam e afetam a escola pública, principalmente, no que diz respeito ao aprendizado dos estudantes dessa escola, algo não percebido atualmente. No vácuo deixado pela União, o privado adentra às secretarias de educação como mártires para a resolução dos problemas que as afligem, interferindo cada vez mais na autonomia da instituição pública e deixando-a dependente da concepção gerencialista das empresas privadas, com um discurso de que seriam as mais adequadas e ideais para a educação pública. Nesse processo, há que considerar a necessária capacidade de resistência do setor educacional, frente a mudanças que comprometem o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva emancipatória e de formação integral dos sujeitos para o exercício pleno de sua cidadania. E nesse contexto, não podemos perder de vista que, se com a conivência do Estado, o setor privado interfere nos espaços públicos, e nessa medida, comprometendo a educação a serviço do capital, os movimentos internos de oposição a esse modelo persistem e devem resistir, como mecanismo natural de fortalecimento do processo de construção e amadurecimento democrático no país e de

garantia da existência e manutenção da escola pública como direito à educação no país, além do respeito e da valorização aos profissionais de sua linha de frente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa, 2010. 359p. (Relatório de Pesquisa).

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (ORG.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 978-85-249-1634-2.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: a parceria público privado**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71281/000879226.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto das alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139200/000817176.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903–928, 2020. ISSN: 1809-0354. DOI: 10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8277>. Acesso em: 7 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. ISSN: 1678-4634. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251692>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MARTINS, Maria Fernanda dos Santos. **Gerencialismo e quase-mercado educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10159/1/tese.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORG.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. ISBN: 978-85-7587-047-1.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 978-85-249-1152-1.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113–133, 2017. ISSN: 2175-795X, 0102-5473. DOI: 10.5007/2175-795X.2017v35n1p113. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p113>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari De; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, p. 761–778, 2009. ISSN: 0101-7330, 1678-

4626. DOI: 10.1590/S0101-73302009000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação**. 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16397/000703842.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PNUD. **Sonhando e construindo caminhos para educação: a história da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. 1. ed., Vitória, ES:

Leitura Fina, 2019. ISBN: 978-85-88201-57-6.

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides- PA: entre os desafios (pro) postos e os limites da realidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, PA, 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_oneidepojo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, p. 1133-1156, 2012. ISSN: 0101-7330, 1678-4626. DOI: 10.1590/S0101-73302012000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-18, 2020. ISSN: 0101-7330. DOI: 10.1590/es.241715. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302020000100957&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222–247. ISBN: 978-85-249-1634-2.

SILVA, Leonardo Xavier Da (ORG.). **Estado e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. (Educação a distância). (Educação a distância). ISBN: 978-85-386-0096-1.

SILVA, Nélida Fernanda Inácio Da. **O Instituto Ayrton Senna na educação pública de Maceió: as parcerias público-privadas no volante da política pública educacional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10085333.



3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APONTAMENTOS SOBRE A CONTRADIÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA E O INTERESSE DO MERCADO⁶

Cristina Maria Bezerra de OLIVEIRA

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-646X>

Maria Gorete AMORIM

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7791-7656>



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto resulta de pesquisa realizada no campo da formação continuada de professores(as) ante o princípio mercadológico que perpassa a política dessa dimensão formativa no Brasil e suas implicações para o sentido ontológico de educação do ser humano, que deve ocorrer ao longo da vida, inclusive no percurso da vida profissional. Assim, nossa reflexão segue na direção do conteúdo e na execução das propostas de formação em que o setor privado opera diretamente na oferta da educação, ou na intervenção, quando a atuação do privado ocorre

6 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683edunealcap3>

na direção das políticas públicas e, conseqüentemente, dos projetos das escolas, determinando, em larga medida, o modelo de gestão e os rumos da educação, ainda que a propriedade física permaneça aparecendo como pública. Nesse sentido, a relação público-privada tem como concepção não apenas a propriedade, mas também os projetos societários em disputa numa perspectiva de classe (PERONI, 2018).

Não por acaso, Frigotto (2011) aponta que o problema nas políticas educacionais não está na forma de gestão e na concepção que as orientam; a maior contradição está em serem pautadas em sua maioria por parcerias privadas. Explicita ainda que “para o mercado, não há sociedade, há indivíduos em competição”. As políticas de formação de professores estão ancoradas na estratégia da concepção neoliberal do Estado Mínimo; só há lugar no mercado de trabalho para aquele que melhor estiver adequado ao perfil desejado pelas organizações.

As políticas educacionais trazem uma forte tendência para a consolidação de mercados educativos de cunho gerencialista. Nesta, o mercado tem evidenciado cada vez mais as instituições lucrativas do Terceiro Setor, fundado na centralidade das decisões por um único fornecedor ou por poucos, em que cada um detém uma parcela do mercado, cartelizando seus serviços.

Sobre esse mercado, Oliveira (2009, p. 753) chama de “mercadoria oligopolizada” e apresenta quatro conseqüências da globalização para a educação, todas elas eivadas de tensões e contradições:

- a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo

educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; e d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

É notório que a educação básica brasileira está na mira dos investidores, sendo cada vez mais estimulada no mundo competitivo por meio de resultados e premiações, repetindo a materialização do modelo que já vinha acontecendo na educação superior até ser limitado em função do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Assim, o autor evidencia que,

Esta transformação representa claramente uma das dimensões da globalização. As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e *softwares*, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

Corroboramos o pensamento do autor, entendendo que esse processo de oligopolização se encontra presente no sistema estadual

de educação de Alagoas, nosso campo de pesquisa e também nosso campo de atuação profissional na educação básica e superior estadual. Considerando a realidade regional e local, esse texto tem como objetivo retratar a realidade que está por trás das aparências proporcionadas pela mídia e os discursos inflamados de dirigentes de educação: “Analisar as mudanças de paradigmas oriundas do planejamento das ações coordenadas pela Seduc/AL ante a formação continuada dos professores da rede estadual, consagradas à luz da parceria com a Fundação Lemann”, aprofundando ainda mais o abismo que afasta o princípio ontológico de formação continuada da política de formação de professores(as), ou seja, aproximando cada vez mais o processo formativo de professores(as) de interesses puramente mercadológicos.

Com esse propósito queremos também mostrar o paradoxo entre o conceito ontológico de formação continuada docente e as práticas de formação que visam à padronização burocrática e o replicar de material didático, as rotinas e a avaliação na perspectiva meritocrática. Causa-nos inquietação perceber que os rumos da formação continuada dos(as) docentes da educação básica pública estão sendo negociados como moeda de troca para atender aos interesses mercadológicos do capital.

Para uma melhor explanação da forma pela qual está se materializando a política de formação continuada dos(as) professores(as), dividimos este texto em duas partes. A primeira traz o conceito ontológico de formação continuada, tendo em vista tanto a complexidade da relação ensino-aprendizagem, que envolve aspectos não somente relativos a potencialidades cognitivas, mas afetivas, psicológicas, social etc., quanto a própria necessidade, inerentemente humana, de aprender ao longo da vida. A segunda parte do texto trata da parceria público-privada entre a Secretaria de Estado da Educação de

Alagoas (Seduc/AL) e a Fundação Lemann (FL), e a materialização de uma proposta de formação continuada focada num modelo gerencialista e meritocrático, cujo material padronizado e replicável é utilizado para o controle através do monitoramento. Isso provoca um processo cada vez maior de alienação do trabalho docente, justificado pelos “argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005 p. 427), distanciando-se cada vez mais do princípio ontológico de formação do ser professor (a) e refletindo diretamente na sua prática.

2 CONCEITO ONTOLÓGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A necessidade de integrar-se a processos formativos no decorrer da vida profissional, em especial à profissão docente, é real e imprescindível. Isso ocorre porque, diferentemente das demais espécies que, em larga medida, herdamos geneticamente ou aprendemos nas primeiras horas ou dias de vida, tudo que é necessário à reprodução biológica, o ser humano – biológico e social – necessita aprender e ensinar por toda a vida, seja por meio da educação em sentido *lato*, não sistematizada, seja em sentido restrito, sistematizada. No capitalismo, a educação em sentido restrito aparece predominantemente na forma de educação escolar.

Conceber o sentido de formação continuada em essência, ou seja, a necessidade de o indivíduo apreender novos conhecimentos ininterruptamente e de forma mais acentuada sempre que se depara com situações novas nas diferentes esferas da vida, inclusive profissional, é certamente um elemento primordial à crítica pela raiz da política de formação docente, em circunstâncias que, por um lado, os cursos de

formação “inicial” tendem a condições cada vez mais precarizadas⁷ e, por outro lado, o projeto empresarial para a formação continuada de professores, especialmente para os atuantes na educação pública, ocupa cada vez mais território no âmbito dos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Pressupondo que aprender ao longo da vida é uma condição inerentemente humana, buscaremos em Lukács (2018) fundamentos para o conceito ontológico de formação continuada, a fim de refletir, criticamente, sobre o fenômeno da expansão desse modo de formação destinado a professores(as) da educação básica pública no Brasil, pela via do terceiro setor.

Tomamos como ponto de partida mais dois pressupostos ontológicos apresentados pelo referido autor. Primeiramente, a educação é um complexo social que tem sua gênese no trabalho, surge da necessidade de transmitir de modo espontâneo e integral⁸ conhecimentos apreendidos antes e durante o processo de produção de bens de uso (alimentos, vestimentas, ferramentas etc.). Isso ocorre porque o trabalho em sua gênese, enquanto relação do ser humano com a natureza orgânica e inorgânica, com finalidade de produzir para o atendimento de necessidades humanas, é um processo criativo que impulsiona o conhecimento da natureza, ou seja, as possibilidades objetivas de produção.

Inicialmente, como afirma Lukács (2018, p. 19), “o pesquisar dos meios para a realização do pôr da finalidade deve, para ser

7 Consequência de cortes em recursos das universidades por vinte anos (EC 95/2016) e proliferação de cursos a distância em instituições públicas e privadas.

8 Nas comunidades primitivas, a educação dava-se predominantemente em sentido *lato*, ou seja, espontânea, não sistematizada e integral. A sobrevivência da comunidade dependia, em larga medida, de que todos os indivíduos tivessem acesso a todo o conhecimento novo e acumulado. A educação em sentido estrito passa a ser necessária a partir do surgimento das sociedades de classes. PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

preciso, conter um conhecimento objetivo da causação e daquelas objetividades e processos cujo pôr-em-movimento é capaz de realizar a finalidade posta”.

Evidentemente, que para a realização das primeiras experiências de trabalho, o acaso apresenta um peso significativo. Basta observar o exemplo do machado de pedra:

No ser-em-si da pedra não há qualquer intenção, sequer contém qualquer indicação que possa vir a ser usada como faca ou machado; pode, contudo, receber essa função como ferramenta apenas se suas propriedades objetivamente disponíveis, em si existentes, são capazes de uma tal combinação que a faça possível. (Ibidem).

Portanto, por mais rudimentar que tenha sido o primeiro machado, resulta de um pôr teleológico que somente o ser humano é capaz de realizar. Na esteira de Marx, Lukács (2018) afirma ser o trabalho que funda o ser social e, conseqüentemente, os complexos necessários ao desenvolvimento humano, a exemplo da linguagem, da educação, da arte e da ciência. Cada complexo social estabelece uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho, seja de forma imediata ou mediada. “No caso específico da educação, a dependência ontológica deve-se à condição de ser um que se constitui como um componente ineliminável do processo de trabalho, sendo ele (o trabalho) o desencadeador e impulsionador de tal processo” (BERTOLDO, 2015, p. 158).

Em segundo lugar, entendemos a educação – em sentido lato e restrito – como uma peculiaridade específica do ser humano, o que significa que para a reprodução não apenas biológica, mas também

social, diferentemente dos seres das demais espécies, o ser humano necessita aprender por toda a vida. Ao analisar o que diferencia a aprendizagem das demais espécies da educação dos seres humanos, o autor observa que “a ajuda que os animais adultos dão às suas crias reduz-se a determinados modos de comportamento que permanecem imperativos para suas vidas, adquiridos com a habilidade adequada e para sempre” (LUKÁCS, 2018, p. 133), enquanto, na educação dos seres humanos:

O essencial [...] consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas, que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isso significa que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída (Ibidem).

O autor explica, ainda, que os seres que se reproduzem apenas biologicamente, produzindo o mesmo no atendimento de suas necessidades durante toda a sua vida, operam uma adaptação passiva diante de acontecimentos que alterem a natureza orgânica e inorgânica, causando interferência direta no processo de reprodução. O ser humano, por sua vez, cuja reprodução não é meramente biológica, mas se processa historicamente, torna-se cada vez mais social, tendo em vista que da relação homem/sociedade e natureza, acionada pelo trabalho, surgem ininterruptamente novas necessidades e possibilidades de criação do novo em função da reprodução social.

Isso significa, ainda, conforme o autor, que o processo histórico-social de reprodução dos seres humanos é cada vez mais rico e apresenta sempre situações novas, para as quais nem sempre os indivíduos estão

preparados para agir de forma adequada, ou seja, a vida pode apresentar circunstâncias que a educação em sentido restrito não tenha preparado os indivíduos para agir adequadamente, daí o surgimento de novos conhecimentos, habilidades e comportamentos antes não necessários. Assim, a educação em sentido amplo nunca estará concluída e a educação em sentido restrito será sempre chamada a preparar para novas situações encontradas em alguma instância da vida, incluindo a profissional.

Lukács (2018) também esclarece que, do ponto de vista ontológico, não existe uma divisão metafísica entre a educação em sentido amplo e restrito, ainda que em determinados modos de sociabilidade seja possível observar a predominância de uma forma ou de outra. Na sociedade capitalista, por exemplo, é evidente a ênfase na educação em sentido restrito – escolar –, mas a educação em sentido amplo acontece simultaneamente, tanto pelo fato de que necessitamos aprender por toda a vida, quanto porque aprendemos, espontaneamente ou não, em todas as relações sociais existentes.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é mais antigo do que se possa imaginar. Para Mészáros (2008, p. 47), o pensamento de Paracelso, já no século XVI,

[...] estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou

não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

As questões apresentadas pelo autor são por demais pertinentes para pensarmos sobre a formação continuada de professores. Não se trata de questionar a necessidade, em caráter imediato, de processos formativos que possibilitem melhor atuação docente em situações novas no campo profissional, isto é, imprevisíveis em qualquer processo formativo anterior.

Nesse momento, o interesse está em apreender o fenômeno que atinge grande contingente de professores no Brasil: processos formativos que limitam conteúdos e métodos e vislumbram a adaptação e a readaptação da prática docente a interesses da ordem social do capital. Não é difícil observar o alinhamento entre a política de esvaziamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e o descarte da força de trabalho da juventude pobre do mercado formal, por exemplo. Enquanto isso, o discurso de que é preciso estar em permanente preparação profissional é disseminado, visando responsabilizar o indivíduo pelo despreparo ao emprego.

Em face da lógica da formação continuada como permanente preparo da força de trabalho a ser explorada pelo capital, a educação escolar é convocada a atuar da forma mais adaptada possível. Como fazer isso sem a devida adaptação da prática docente, por meio da política reducionista e privatista de formação inicial e continuada para professores?

Fazer a crítica radical⁹ a qualquer tentativa reducionista e/ou distorcida do conceito ontológico de formação continuada é

⁹ Conceito de crítica radical, Cf. TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. p. 66.

fundamental, tendo em vista que esta nega a essência de processos de aprendizagens que podem ocorrer ao longo da vida profissional, decorrentes de necessidades da práxis docente e para a elevação desta.

Portanto, não se trata de um tipo de formação pautada por princípios da adaptação e readaptação às circunstâncias do processo de reprodução do capital, ou seja, de oferta de cursos aligeirados, em larga medida, com projetos esvaziados de fundamentos sócio-históricos e filosóficos, bem como de conhecimentos da área de atuação docente, mas de processos formativos próprios da peculiaridade inerentemente humana, de estatuto onto-histórico, que nos difere dos demais seres e nos eleva a patamares superiores de ação consciente sobre o mundo e, conseqüentemente, do campo de atividade de trabalho.

Retomando o pensamento de Lukács (2018), aprender desde o nascimento até a morte é condição imprescindível para a realização de novos pores teleológicos, necessários ao processo de reprodução social e ao desenvolvimento dos indivíduos a patamares mais elevados de pertencimento ao gênero humano, cabendo à educação fazer a mediação do processo de apreensão de conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. Esse deve ser o princípio basilar da formação continuada de professores.

Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais que assim emergem. (LUKÁCS, 2018, p. 134).

Não há dúvida de que no atual contexto histórico, a educação escolar é chamada a responder, mais do que nunca, às atuais

demandas do capital em crise. Formar professores conformados com a reprodução do minimizado currículo escolar burguês – personalizado no documento legal BNCC –, necessário ao controle e adestramento da classe trabalhadora, é fundamental para o capital. É suficiente o exemplo da BNCC em vigor, para revelar o conceito distorcido de formação continuada no sentido ontológico do termo, pois, longe de responder a necessidades e situações novas em relação ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico pertencente à humanidade, passa a responder às demandas do capital, cujo discurso do “nunca está preparado para o mercado” gera a mercadoria cursos de “aperfeiçoamento”, “qualificação”, “capacitação” etc., cada vez mais comprada pelo Estado ao grande capital, como uma forma de transferir recursos públicos ao setor privado e, conseqüentemente, ajustar a educação escolar à reprodução do modo de produção capitalista.

As formas de personificação do capital no campo da formação continuada de professores são cada vez mais complexas e enganadoras. São verdadeiras teias de relações empresariais com máscaras de fundações sem fins lucrativos. Desvelar os interesses fundamentais de instituições que monopolizam o projeto de formação docente e gerenciam sua execução certamente não causará alteração na perversa relação entre Estado e capital, com reflexos diretos na educação. A denúncia fundamentada em princípios do materialismo histórico e dialético, e a conseqüente crítica radical, é uma imprescindível tarefa intelectual no movimento de contraposição à lógica prevalecente.

3 AS CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ANTE A EDUCAÇÃO PARA O MERCADO: a proposta da Fundação Lemann

Sabemos que o grande desafio do trabalho do(a) pesquisador(a) que estuda uma política pública é acompanhar o seu movimento, reconstruindo as ações em disputa no processo de decisão. Ao analisar a política, faz-se necessário observar seu impacto como fenômeno social que se materializou e que se tornou parte de um aparente consenso entre interesses de grupos antagônicos.

Fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann (FL) é uma organização familiar, dita sem fins lucrativos, que tem ganhado importantes espaços nas redes de ensino público, em todas as regiões do Brasil, deixando muito explícito qual o caminho a percorrer e qual o seu objetivo. Acredita na mudança da educação por meio de práticas gerenciais que visem resultados.

A FL tem uma gestão focada em resultados mensuráveis, o que implica fazer a identificação entre a qualidade da educação e um bom resultado dos(as) estudantes em avaliações padronizadas em larga escala. A qualidade da educação passa a ser definida com base em critérios de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial (FREITAS, 2014).

Segundo Freitas (2014), o discurso pela qualidade da educação está embasado em aspectos como tecnologia, avaliação meritocrática e de larga escala, além do fortalecimento do gerencialismo por meio de formações dirigidas aos(às) gestores(as) escolares.

Não por acaso, em 2003, a FL começou a investir na área de gestão educacional, pois tinha como princípio o foco em resultados como

forma de contribuir para o “aperfeiçoamento da instrução” no país. Para isso, o gerenciamento das metas e objetivos é condição insuperável para identificar “os melhores” em termos de desempenho, pois são estes que irão ocupar os “grandes postos” de trabalho, promovendo “a mudança e o desenvolvimento do país” no futuro (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d).

Conforme Harvey, “os interesses de classe são capazes de ser transformados num ‘interesse geral ilusório’, pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas ideias como ‘ideias dominantes’. Provavelmente, esse será o caso que resulta no processo real de dominação de classe” (HARVEY, 2005, p. 81).

O pensamento do autor nos remete a reflexões sobre a forma como as instituições privadas de hegemonia pautam-se pelo lugar-comum, quando querem persuadir seu público com jargões e temas do mundo corporativo acerca das vantagens da competitividade. Por ser a FL uma notória representação do Terceiro Setor, cabe considerar que, historicamente, aqueles que propagam o desenvolvimento econômico sempre tiveram (e têm) uma visão de oportunidade, principalmente na área educacional, como forma de materializar a formação adequada ao favorecimento e à consolidação do capital financeiro.

A interferência da FL aparece em muitas ações propaladas como políticas de Estado, caracterizando o que Rikowsky (2017) traz acerca da privatização *da* e *na* educação, na privatização da educação via capitalização. A privatização na educação é a tomada de controle da educação por parte das empresas que não disputam propriedades físicas (prédios escolares, por exemplo), mas sim controle de conteúdo (currículos), num projeto de restauração e reprodução de interesses de classe. No caso da FL, a disputa está no controle da gestão e do

conteúdo escolar da educação brasileira, em estreita relação com o Estado neoliberal.

Algumas dessas ações estão traduzidas no Qedu, portal aberto e gratuito idealizado e mantido pela FL, que se consolidou entre os gestores como a maior fonte de dados do país; e no Conviva, que disponibiliza todas as informações sobre a educação dos municípios (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019). Há ainda as pesquisas de Conselho de Classe, que acabaram virando página no *Facebook*, e a excelência com equidade, que acabou como uma série jornalística. Essas pesquisas visam demonstrar uma boa intenção na escuta dos(as) professores(as), de modo que esses(as) acabam acreditando que, de fato, participam das decisões que vão se desenhando nas escolas.

Muito comuns, nos últimos anos, são as parcerias com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio de acordo de cooperação técnica para a disseminação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB e para a disponibilização de microdados da Prova Brasil.

Além disso, a FL tem mantido parceria com o MEC para trazer ao Brasil plataformas de ensino, a exemplo da *Khan Academy*, que desde 2011 contribui para o desenvolvimento do ensino da Matemática, bem como para outras plataformas das quais ela é parceira, a saber: *Coursera*, responsável pelos cursos a distância, *Programaê*, *Geekie*, *Youtube Edu* e muitas outras, principalmente depois da pandemia de Covid-19 (2020), porque os Sistemas estão sendo influenciados a manter o ensino remoto, tornando-se necessária a apropriação de plataformas pelos(as) alunos(as), em sua maioria, do *Google*, com quem a FL tem parceria.

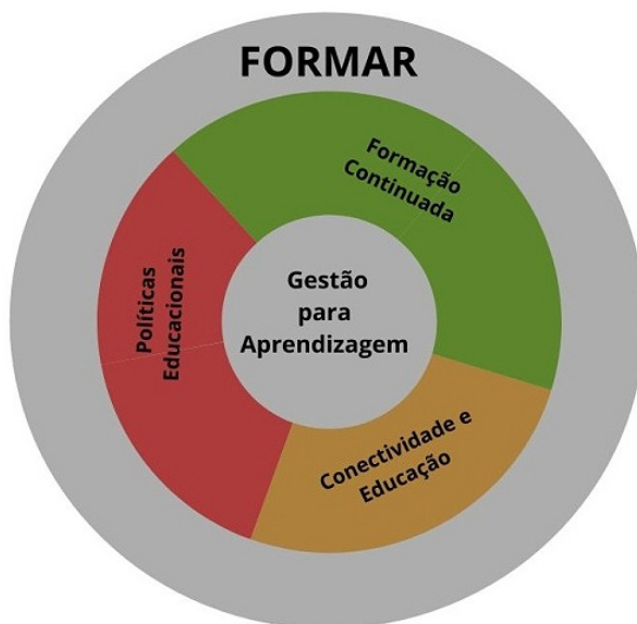
O carro chefe da FL é a gestão escolar; esta serve para manter o controle no trabalho dos(as) docentes e nas ações que resultam em cursos de formação continuada, como é o caso do Curso Gestão para Aprendizagem (GPA), lançado em 2013 e que ganhou maior visibilidade a partir de 2016, ao ser colocado no pacote do Programa Formar. É hoje um dos maiores programas parceiros dos governos, porque abraça as políticas, a conectividade e inovação, assim como a formação continuada de gestores(as) e professores(as). Em 2018, mais um programa foi agregado ao Formar: o “Educar pra Valer”, da Associação Bem Comum, ONG financiada pela própria FL. Assim, fecha-se o cerco.

3.1 O Programa Formar: uma proposta de Formação Continuada da Fundação Lemann com foco em resultados

O Programa Formar tem características abrangentes, uma vez que influencia na definição de políticas educacionais dos Sistemas públicos de ensino, articula a rede de Internet banda larga em parceria com o poder público, como forma de consolidar sua proposta de inovação e promove a formação continuada para gestores(as) das escolas da rede, às quais a FL presta assessoria.

Para uma melhor compreensão da formatação do “Programa Formar”, apresentamos abaixo um diagrama com suas respectivas áreas de atuação e ramificações que abrangem todas as frentes desenvolvidas que influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos Sistemas de Educação, como identificado no *site* da FL.

Figura 1 – Frentes de Ações do Programa Formar



Fonte: Construído pelas autoras.

A frente de políticas educacionais tem como principal objetivo apoiar a melhoria contínua, o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais, como Formação de Professores, Avaliação, Currículo e Acompanhamento Pedagógico.

Quanto à frente Conectividade e Inovação, vale ressaltar que, com tantas parcerias com plataformas tecnológicas, a FL, junto com o *Google*, disponibiliza planos de aula alinhados à BNCC, elaborados por “estrelas” da educação. Agora prometem aos(as) professores(as) que, em breve, estes receberão planos de aula em seus celulares via aplicativos.

Ressaltamos que, do ponto de vista ontológico, o ato de planejar a ação a ser realizada é inerentemente humano. Assim, transformar professores(as) em meros executores de planos de aulas prontos significa não somente estabelecer um total controle sobre a ação docente em sala de aula, restringir qualquer grau de autonomia e subestimar a capacidade de posicionar-se teleologicamente, mas, acima de tudo, impedir o desenvolvimento de uma potencialidade imanentemente humana e aprofundar o processo de alienação do trabalho docente em função de interesses particulares do capital.

Na terceira frente do programa, Formação Continuada para Professores(as), a FL e a Elo Educacional anunciaram em 2016 dois programas de formação que, segundo seus dirigentes, “possibilitam ajudar as redes e escolas a promoverem o aprendizado efetivo dos alunos” (*antes não existia?*) com o Curso “Gestão para Sala de Aula”; e para gestores(as) dos sistemas públicos de educação, o Curso “Gestão para Aprendizagem”, aos quais especialistas da Elo Educacional e consultores da FL têm prestado consultoria focando no planejamento estratégico da SEDUC/AL e em sua rede de escolas, por meio da organização dos conteúdos e programas para o desenvolvimento das ações escolares e da equipe técnica da Secretaria de Educação (departamentos de acompanhamento pedagógico e formação).

No curso Gestão para Aprendizagem, é incentivada a cultura escolar de planejamento e observação das classes, com altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos(as) gestores(as) escolares na atuação direta com os(as) professores(as) (PORVIR; FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d).

Paralelo à formação dos gestores com o GPA, a FL lança com a Elo Educacional o Curso Gestão Para Sala de Aula:

Com duração de um ano, e carga horária de 115h (personalizável), os participantes aprendem técnicas de observação, acompanhamento, oferecimento de *feedbacks* e auxílio ao desenvolvimento das atividades. Essa iniciativa está relacionada ao acompanhamento dos professores, visto que estes são de extrema importância e têm grande influência no processo de aprendizagem dos alunos. Para as duas instituições, tal formação contribuirá para que seus projetos comuns, como o programa “gestão para aprendizagem”, receba um acompanhamento que lhes permita ter um retorno de sucesso [...]. Para avaliar a efetividade do programa, a fundação desenvolveu um estudo de campo com o Banco Mundial. O estudo concluiu que a aplicação do programa impactou positivamente na gestão do tempo de sala de aula, **aumentando a quantidade de minutos utilizada para, de fato, ensinar.** Também houve melhora no engajamento dos alunos e em seu desempenho na **avaliação padronizada** do estado e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/p. Grifos nossos).

No curso de formação continuada para professores do ensino fundamental, denominado “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”¹⁰, de Doug Lemov, apesar da falta de

10 Doug Lemov (2011), publicado e disseminado pela FL. Foi vice-presidente do Instituto de Escolas Charter da Universidade Estadual de Nova Iorque e dirige uma instituição escolar com o modelo Charter – que é uma gestão privada de escolas públicas mantidas com financiamento público, um modelo em expansão nos EUA.

base filosófica, o autor deixa claro que **o professor não tem domínio de técnicas apropriadas** para passar os conteúdos necessários aos alunos; assim, no curso gestão da sala de aula, são explorados vídeos com as técnicas de planejamento que podem ser encontradas no canal do *Youtube*, nos endereços abaixo:

Quadro 1 – Vídeos que compõem o Curso GPA

Comece pelo Fim	https://youtu.be/pkKcTYhGNH8
Quatro Critérios	https://youtu.be/Ym-lEt9Dp3s
O Caminho Mais Curto	https://youtu.be/J9ubPtzotXc
Planeje em Dobro	https://youtu.be/EMzoskZYvrs
Deixe Claro	https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9W-Fc4w
Faça o Mapa	https://www.youtube.com/watch?v=0BPXL-B4_2o8

Fonte: (*Youtube*, documento eletrônico).

Sobre o material do curso, D'Ávila (2013, p. 1.564) diz: “Esse material é mais um manual didático, que expressa um receituário ao docente”, para que o professor faça consultas sempre que for trabalhar seus conteúdos de aulas, como se as turmas fossem homogêneas e como se todos os alunos estivessem no mesmo nível de aprendizagem, retirando-lhe a autonomia de decidir, a partir do seu diagnóstico, o que precisa ser trabalhado com o aluno.

Essa forma de organizar o trabalho do(a) professor(a) limita o trabalho pedagógico, visando apenas garantir o alinhamento de conteúdos expressos na BNCC, como observa Freitas:

Sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards*, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383).

Como complemento das ações de sala, os(as) gestores(as) são orientados (as) a buscar apoio de leitura e pesquisa nas revistas Gestão Escolar – Nova Escola (FL), uma vez que lá encontrarão planos de aula “totalmente gratuitos” e alinhados à BNCC, além de artigos relacionados ao conteúdo das aulas.

Também serão identificados, no planejamento, por meio do alinhamento construtivo¹¹, os instrumentos e as estratégias utilizados para o desenvolvimento das aulas, tanto pelos(as) professores(as), quanto aqueles a que os(as) alunos(as) têm acesso em suas casas. Complementando o diagnóstico, é relevante saber como as tarefas encaminhadas para casa são retornadas aos alunos.

Estamos vivendo grandes retrocessos na educação e, entre eles, a volta da tendência tecnicista, em que os modelos são reproduzidos e alinhados à BNCC; os alunos só precisam garantir boas notas e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As fundações

11 Estruturas cognitivas nomeadas com “modos de pensamento nas teorias SOLO. De acordo com essa teoria, a evolução do entendimento pode ser explicada por diferentes fatores como **maturidade, disponibilidade na memória de trabalho, suporte social, confronto com um problema**; é, portanto, uma teoria que integra aspectos piagetianos, mas com certas particularidades utilizadas pelos autores para gerar uma taxonomia (AMANTES; BORGES, documento eletrônico, s/d. [grifos nossos]).

e os institutos visam convencer a sociedade de que eles são a “salvação” da educação brasileira. Em seus relatórios, mostram a evidência de suas parcerias com foco em resultados, com apelo neoliberal de reciprocidade e uma ideologia burguesa a serviço do capital. A direção política de determinada classe social pode ocorrer, aparentemente, fora do âmbito do aparelho de Estado, levando a sociedade a uma correlação de forças por projetos societários diversos.

Trata-se de uma relação que aparenta ocorrer fora do âmbito do aparelho do Estado, no sentido de que Estado e capital estabelecem uma relação ineliminável. De forma direta ou mediada, o Estado está a serviço do capital, faz parte de sua natureza. Assim, por mais que reconheçamos a possibilidade de conquistas no campo da política pública resultantes de processos de lutas, estas estarão em alguma medida controladas pelo Estado em razão de interesses econômicos e em detrimento de necessidades humanas.

Retornando ao fenômeno, os cursos de formação continuada para professores(as) e gestores(as) acontecem simultaneamente; no entanto o que temos observado em nossas vivências na educação básica, mas, também, por meio do conteúdo da proposta dos cursos, é que o modelo gerencial dos cursos tem levado a equipe gestora das escolas a agir como fiscalizadora das ações pedagógicas, inclusive quanto à autonomia didático-pedagógica destes.

Evidentemente, que o conteúdo desse curso vem ao encontro do GPA, minando os docentes de argumentos e ferramentas para que estes acreditem na sua culpabilização em relação ao fracasso do(a) aluno(a) ou da escola, e, ainda, agregando outros programas que convergem para o alcance dos objetivos propostos pelas instituições promotoras dos cursos.

Como exemplo, podemos apontar o “Boas Práticas”, programa resultante de um mapeamento de estratégias de professores de escolas públicas que são identificadas por ações exitosas no Brasil e se consolida com cinco estratégias que se destacam no IDEB e em olimpíadas do conhecimento: facilitar o diálogo entre alunos; acompanhar alunos com dificuldade de aprendizagem; resolução coletiva de situações-problema; leitura frequente pelos alunos; experimentos em ciências (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/p).

Em meio à expansão de parcerias público-privadas, o que se destaca são as estratégias para definir a direção das políticas de educação, sobretudo com a implementação da BNCC, influenciada por organismos privados que há muito vêm interferindo na educação brasileira.

Sobre isso, Apple (1999) argumenta:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (...). A decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 51).

É relevante a reflexão exposta por Apple, visto que não existe neutralidade no campo do conhecimento, seja de quem elabora, seja de

quem recebe a informação, motivo pelo qual é fundamental a mobilização dos(as) professores(as), uma vez que atuam (ou deveriam atuar) como interlocutores da prática pedagógica, na qual seus saberes acumulados, pela vivência na profissão, podem subsidiá-los no desenvolvimento das suas práticas.

Esse Programa, bastante evidenciado atualmente na mídia e, conseqüentemente, no meio escolar, tem influenciado movimentos de competição entre escolas da mesma rede. Para ratificar a ideia da proposta de incentivo as boas práticas, trazemos do Relatório Anual de 2006, da FL, a seguinte frase: “O que são **melhores práticas no nosso negócio?** São conjuntos de princípios e padrões para colaborações e **parcerias exitosas entre o Estado e o mundo de negócios no campo da educação responsável**” (Relatório Anual, 2006, p. 4, grifo nosso).

De forma bem explícita, a FL lança mão da linguagem empresarial para definir o significado do programa. Trata-se de garantir colaboradores para seus negócios no campo da educação, exatamente como deve ser a cartilha neoliberal capitalista.

Sob esse prisma empresarial, a ênfase que tem sido dada aos cursos de formação continuada, promovidos pela FL, é a de formação de lideranças, seja de sala de aula (que seriam os docentes), seja de gestão da escola e das secretarias, como consta no Relatório Anual 2016, quando o presidente da FL, o empresário Jorge Paulo Lemann, pontua que a missão da FL é “[...] formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade” (2016, p. 5).

Essa nada mais é que uma forma de racionalizar o trabalho, que deve ter uma visão sistêmica e possui o “[...] propósito de formar professores pautados pela teoria do capital humano, de forma que os

futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D’ÁVILA, 2013, p. 11.566). Dessa forma, os estudantes são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso escolar e, conseqüentemente, econômico. Como diz Sandri (2016, p. 216-217), a “meritocracia e a teoria do capital humano” servem como manobra para esconder a realidade determinada pelas “relações econômicas capitalistas”.

Para consolidar o trabalho de formação continuada, a parceira associada da FL, Associação Nova Escola (NE), especializada em implementação da BNCC, tem como objetivo formar os(as) professores(as) para planejar atividades alinhadas à BNCC, a fim de que estes(as) considerem o(a) estudante como protagonista da aprendizagem. Constituem seus eixos de trabalho: o que são as competências gerais e específicas da BNCC; como transformar habilidades em objetivos de aprendizagem (com o apoio da “antiga” taxonomia de Bloom); como planejar aulas estruturadas e que considerem o aluno como protagonista da aprendizagem; metodologias ativas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 10).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta as análises até aqui elaboradas, o que se mostra é que, ao longo do tempo, a classe hegemônica ganha espaço e favorece o seu poder econômico, angariando um capital humano capaz de multiplicar suas ideias de forma subordinada. É importante identificar de qual lugar a FL está escrevendo a formação de nossos(as) gestores(as) escolares e dos(as) docentes, a fim de compreender a lógica das parcerias público-privadas que vêm crescendo e modificando

a direção da educação no Brasil com tamanha velocidade que, muitas vezes, não damos conta de entender o emaranhado de teias que se conectam em função do capital e os reflexos diretos sobre a educação, especialmente a ação docente e gestora escolar.

No tocante à tomada de decisões, nós, professores(as) passamos a ficar mais atentos(as) ao movimento das escolas e às artimanhas do Estado, uma vez que, bem sabemos, as decisões chegam prontas, porém com a sutileza de quem está consultando ou sugerindo algo, pois assim os(as) profissionais abraçam melhor “as sugestões”. A questão é que nem sempre se consegue desenvolver o que se propõe na rotina ou na padronização das ações, seja pelo tempo escasso para o preenchimento de formulários e planos, seja pela falta de condições materiais ou humanas. Nesse modelo, a burocracia se sobrepõe ao processo de interação entre quem ensina e quem aprende.

Podemos observar o protagonismo do papel do Estado na criação de políticas flexíveis à intervenção do terceiro setor, diante do argumento da ineficiência da educação pública e da necessária parceria público-privada. Assim, concedem-se oportunidades que logo são assumidas pelo setor privado. Este, por sua vez, passa a ofertar uma variedade de serviços educacionais, acolhidos pelo Estado por meio das conhecidas parcerias público-privadas, cabendo a este último determinar, em larga medida, o conteúdo das políticas públicas, em especial de formação continuada de professores/as.

A política de formação continuada de professores(as) sob o controle de fundações, a exemplo da FL, desvela a real função do Estado em face das determinações do capital: fazer controle, ajustamentos e adaptações. Sob a lógica do setor privado, a política de formação continuada mostra-se cada vez mais distante da necessidade de

processos de ensino-aprendizagem que possibilitem a apreensão do conhecimento científico e cultural, imprescindíveis à formação das gerações, com a finalidade de que os indivíduos não somente desenvolvam potencialidades humanas, mas estreitem a relação com o gênero humano.

Não carregamos ilusões quanto à possibilidade concreta de que o princípio da formação humana prevaleça em políticas formadoras de professores(as) implementadas pelo Estado, que não condizem com os interesses da sociedade de classes, muito menos com o modo de produção capitalista, sustentado pela exploração da força de trabalho alienada. No entanto, ainda que num contexto de interesses antagônicos, as determinações do capital e da classe dominante não são absolutas; possibilidades de contraposição à lógica dominante sempre existem, inclusive no campo da política de formação continuada de professores, mesmo que a superação de intervenções do setor privado sobre o público não seja possível nesse modo de sociabilidade.

A formação/educação continuada é ontologicamente necessária ao ser humano, mas cada forma de sociedade requer um tipo de educação. No atual contexto da sociedade capitalista, em que a força de trabalho é cada vez mais descartada pelo capital, formar continuamente professores(as) para adequar a juventude pobre a adaptar-se ao desemprego, ao subemprego, ao empreendedorismo individual ou a atividades simples que requerem pouco esforço intelectual é fundamental.

A política do Estado que remete a parceria público-privada ao desenvolvimento do projeto de formação continuada de professores/as pela via do terceiro setor está intrinsecamente alinhada aos interesses do capital, aprofundando o processo de alienação e a perda

de autonomia da ação docente e alargando o controle sobre o ato do planejamento de aula.

Contrapor-se à lógica que predomina sobre a política de formação continuada de professores, personalizada em Alagoas e no Brasil nos projetos da FL e em outras iniciativas empresariais da mesma natureza, é a função dos intelectuais comprometidos com a educação pública, de qualidade, para a classe trabalhadora, que se depara com impedimentos cada vez maiores de acesso ao conhecimento sistematizado pela via da educação escolar, forma predominante de socialização do conhecimento científico sócio-historicamente produzido pela humanidade.

REFERÊNCIAS

AMANTES, Amanda; BORGES, Oto. O Uso da Taxonomia Solo como Ferramenta Metodológica na Pesquisa Educacional. Documento eletrônico, s/d. In: BIGGS, J.; COLLIS, K. **Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy**. New York: Academic Press, 1982.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

D'ÁVILA, J. L. Política de formação docente executada pelo Terceiro Setor: considerações sobre a Fundação Lemann. XI – Congresso Nacional de Educação. **Educere – anais**, 2013. p. 11.558-11.569. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** [online], jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518464013>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site oficial**. Disponível em: www.fundacaolemann.org.br. Acesso em: 8 set. 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relat%C3%B3rio-anual-2004>. Acesso em: 22 out. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Programa Formar**: Edital de Seleção para Redes Municipal de Ensino, 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/sua-rede-de-ensino-parceira-do-formar>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução e adaptação no Brasil, Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2009, 30(108), 739-60. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: Sujeitos e Conteúdo da Proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PORVIR. **Programas de gestão para sala de aula e de gestão para a aprendizagem têm inscrições abertas até o dia 19 de novembro**, 29/10/2015. Disponível em: <https://porvir.org/fundacao-lemann-elos-educacional-oferecem-formacao-de-professores-gestores/>. Acesso em: 14 set. 2019.

RIKOWKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília: CNTE, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017.

SANDRI, Simone. **A Relação Público-Privado no Contexto do Ensino Médio Brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. UFP, 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-46, jul./dez. 2005.

4

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA EM ALAGOAS: FORMAÇÃO SUPERIOR, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO¹²

José Adelson Lopes PEIXOTO

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5179-108X>



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: breve historicidade da Educação Escolar Indígena

Este estudo é fruto das experiências vividas e compartilhadas junto aos 12 povos indígenas que habitam o território alagoano, com os quais desenvolvemos o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas em duas versões: a primeira (2010-2015) financiada pelo Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND e a segunda, em andamento desde 2019, financiada pelo Governo do Estado de Alagoas, com recursos do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza – FECOEP.

O objetivo é apresentar as duas experiências e a forma como elas impactam as reivindicações pela efetivação do direito à educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, preconizada na

¹² DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683edunealcap4>

Constituição Federal de 1988. A escrita é fruto de estudos sobre aspectos específicos da legislação educacional brasileira, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC, 1998), o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei n.º 13.005/2014), entre outros dispositivos legais. Do ponto de vista teórico, ancoramos nosso olhar nos pressupostos de autores como Bakhtin (1997), Grupioni (2006, 2009, 2011), Halbwachs (2006), Hernandes (1998), Mauss (2003) e, sobre história da educação escolar indígena, nos orientamos nos estudos de Amoroso (2011), Bittencourt; Silva (2002) e Moreau (2003), para compreender a forma como tais estudos influenciaram a proposta de Educação Escolar indígena e a escrita dos Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas.

Enquanto metodologia, nos detivemos na leitura dos Projetos Políticos do Curso, nas duas versões (2010 e 2018) e, concomitantemente, realizamos pesquisa de campo nas aldeias onde funcionam 03 (três) Polos da Universidade (Terras Indígenas Jiripankó, Wassu-Cocal e Kariri-Xocó, no Alto Sertão, Zona da Mata e Baixo São Francisco, respectivamente) e no Campus III da UNEAL, em Palmeira dos Índios, onde funciona o Polo do Agreste, a secretaria e a coordenação geral dos cursos. Nos Polos, realizamos entrevistas com alunos e professores e observação de aulas. Desse modo, apresentamos a seguir um breve panorama do processo que vai além da efetivação de direitos e culmina em fortalecimento identitário em Alagoas.

Os primeiros registros das experiências escolares, com os indígenas, no território brasileiro, coincidem com o início da colonização portuguesa, no século XVI, e ocorreram numa imbricação entre os

poderes político, econômico e religioso, no contexto da catequese. A *cruz* e a *espada* materializavam os interesses da sociedade portuguesa nas suas colônias e, muito particularmente, no Brasil. Nesse contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequese dos indígenas e promover a educação escolar em geral (AMOROSO, 2001).

A catequese se propunha a adequar os nativos brasileiros aos moldes culturais europeus, para isso, conferiu-se atenção especial aos jovens masculinos, futuros pregadores. A estratégia consistia em afastá-los do convívio familiar e submetê-los à educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã. Até a época de Pombal, a tarefa coube aos missionários. A legislação colonizadora, por seu turno, procurou resolver os problemas de escassez de mão de obra, permitindo a captura e a escravização do povo indígena (MOREAU, 2003).

Com o advento da monarquia no Brasil, a educação continuou sendo realizada nos moldes tradicionais da catequese, não mais pelos jesuítas, mas por outras ordens e congregações religiosas. Desde a primeira Constituição brasileira, em 1824, até a Constituição Federal de 1988, ignorou-se ou invisibilizou-se a existência dos povos indígenas (MOREAU, 2003). O século XIX registrou a intensificação de uma política de integração, na qual o índio estava sendo preparado para ingressar na civilização não-indígena. Tal política, intensificada no século XX, apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, ancorada na premissa de que a humanidade passaria, necessariamente, por um único processo evolutivo, no qual a civilização ocidental representaria o estágio mais avançado (BITTENCOURT; SILVA, 2002).

A criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, (SPILTN) em 1910, depois denominado de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi o principal marco dessa

política que trazia, no seu bojo, o propósito da centralização da política indigenista e a consequente estratégia de ocupação territorial do país, intensificando as relações entre a Igreja e o Estado.

No intuito de integrar os indígenas, a educação escolar foi vista com o duplo papel de difusora da unidade nacional (monolíngue) e capacitadora da mão de obra para o trabalho na agropecuária. A partir de 1950 começaram a repensar o perfil das escolas indígenas, mas as propostas apresentadas limitaram-se a adequar o ensino regular às diferentes fases do contato entre os índios e a civilização envolvente, desprovida de quaisquer reflexões sobre o que representava a ideia da integração (CUNHA, 1992).

As décadas de 1960 e 1970 sinalizaram para mudanças significativas no Brasil, como a adoção da Convenção n.º 107 da Organização Internacional do Trabalho/OIT, a aprovação da Lei n.º 6.001 (Estatuto do Índio) e a Portaria FUNAI n.º 75/N, sobre o ensino bilíngue. A assinatura de convênios entre o *Summer Institute of Linguistics/SIL* e a FUNAI ampliou os trabalhos linguísticos e escolares no interior de dezenas de aldeias indígenas, porém parcelas influentes do aparelho estatal e diferentes instituições religiosas e indigenistas se opuseram ao modelo integracionista e à presença do SIL em áreas indígenas e defenderam uma escola norteada pelo respeito às culturas indígenas e aos seus projetos de futuro.

Os indígenas, por sua vez, iniciaram os primeiros movimentos em busca de representação e defesa dos seus interesses e passaram a se organizar para fazer frente à ação do “Estado integracionista”. Suas ações se desencadearam em duas frentes: uma no sentido de defender a posse dos seus territórios e outra no sentido de construir as bases de uma escola pautada no respeito às suas formas de organização

sociocultural, respaldados, também na Convenção 169 da OIT de 1989, considerada o instrumento internacional mais atualizado e abrangente em respeito às condições de vida e trabalho dos indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88), novos olhares foram direcionados aos indígenas, destacando o direito à sua organização, manifestação linguística e cultural, aos modos de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O texto constitucional rompeu com a política integracionista e preconizou a possibilidade de pluralismo, destacando que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições (...)” (BRASIL, CF-1988, Art. 231).

Pautada na CF-88, uma nova ordenação jurídica limitou o monopólio da FUNAI no gerenciamento e na oferta da educação escolar indígena e transferiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a coordenação das ações. Em 1994, o MEC divulgou oficialmente o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, através do qual definiu os parâmetros para atuação das diversas agências educacionais e estabeleceu os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9394/96 reforçou a legislação educacional disposta na CF-88, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades. Estabeleceu no seu Artigo 78 que:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas

integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (LDBEN 9394/96, Art. 78).

Com a implantação da LDBEN, foi atribuído aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena e, com isso, o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 13.005/2014) a meta de assegurar a formação acadêmica do professor como condição essencial para o desenvolvimento das atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades do sistema escolar, isso tornou possível a oferta de uma educação escolar indígena fora da doutrina religiosa e humanitária positivista existente até então. Convém destacar que anterior do PNE 2014, já se registram avanços como a aprovação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, configurando-se em importante aparato para a implantação de uma educação específica e diferenciada.

Além do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 assegurando as Leis e a Educação Escolar Indígena, e a Resolução 05/2012, os objetivos se voltaram para a valorização dos “intelectuais indígenas”, para a

formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos. Tal ação, associada à forte atuação dos movimentos indígenas, fomentou uma nova prática escolar, entendida como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos referidos povos.

No final do século XX, as populações indígenas protagonizaram vários processos políticos objetivando (re)conquistas ou retomadas territoriais e socioculturais. Desse modo, as reivindicações pela posse da terra e a afirmação étnica culminaram em ações desencadeadoras de políticas públicas que vieram redirecionar a orientação ideológica do Estado para com eles, imprimindo novos conceitos e novas práticas no relacionamento, principalmente, nas escolas indígenas, que passaram a ser vistas na perspectiva de oferta de uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural (MARCON, 2010).

Com a Constituição de 1988, apesar de os indígenas testemunharem os primeiros sinais de um novo tempo, pautado em uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997) de respeito mútuo entre seus pares e parte da sociedade nacional, ainda é forte

a tendência presente em muitos Estados de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, longe de ser superada, mesmo vislumbrando novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas. É, talvez o sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada (GRUPIONI, 2001 p.88).

Tal perspectiva de avanço não redime a história do Brasil dos registros de quinhentos anos de distanciamento e tentativas de anulação da imensa sociodiversidade dos seus povos tradicionais, mas, finalmente, somos impelidos a incluí-la na pauta das políticas públicas brasileiras. Infelizmente, as questões ligadas aos assuntos indígenas ficaram limitados a fragmentos da realidade dinâmica e complexa dos povos originários desse imenso território. Mesmo com a Constituição de 1988, as novas possibilidades de ordenamento das relações pluriétnicas e multissocietárias que convivem no interior do Estado brasileiro continuaram invisíveis à sociedade nacional. A Constituição rompeu com uma longa tradição na qual os índios eram tratados como “categoria transitória” e afirmou o direito à alteridade cultural (GRUPIONNI, 1999), mas, de acordo com Bonin (2012),

a Constituição de 1988 produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre a educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais. (BONIN, 2012, p. 37).

Na seara da educação escolar, foram editadas várias medidas jurídicas e administrativas para aperfeiçoar a legislação existente e viabilizar os direitos preconizados na Constituição, isso fez com que o MEC instituisse um Comitê Assessor para tratar das “diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” e defender a instituição da escola indígena “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”, pautada pelo “respeito à diversidade” e aos “processos pedagógicos próprios.”

Paralelo ao reordenamento do Estado, o movimento indígena intensificou a pressão, alianças e representações cobrando, do poder público, respostas mais efetivas para as suas demandas. Isso representou a inclusão da temática educação escolar indígena nas pautas mais prioritárias, com o seguinte *slogan*: “a escola que conhecemos e a escola de que precisamos”. A partir daí o movimento organizou eventos para externar e publicizar o desejo coletivo de uma educação escolar diferenciada e que atendesse aos interesses e particularidades dos povos indígenas e, que viesse a contribuir com o processo de rememorar suas histórias e memórias coletivas (HALBWACHS, 2006).

Nesses eventos, as lideranças buscaram definir o perfil específico da escola indígena, consolidando o entendimento de que a construção do Projeto Político Pedagógico-PPP das suas escolas deveria ser ancorada na sua especificidade e autonomia. Outro ponto, levantado e defendido, foi a urgente necessidade de se implementar um amplo programa de formação docente, visando à qualificação dos profissionais que iriam atuar nessas escolas. Foi a partir dessa demanda que, mesmo timidamente, o Governo Federal lançou um edital criando o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND.

Em atendimento a vontade expressa dos povos indígenas de Alagoas, no que diz respeito à sua formação superior, a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, em atenção ao edital N° 3 - SECAD/ MEC, de 24 de junho de 2008, ofertou 80 vagas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia; Ciências Sociais; Língua, Artes e Literatura e Matemática e Ciências Naturais, com a finalidade de graduar professores que já atuavam nas escolas indígenas, possibilitando a qualificação desses sujeitos, pautada nos três pilares

de sustentação do fazer acadêmico: o ensino, a pesquisa e a extensão, primando pelo respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, como preconizado no Decreto Presidencial 26/91 e no Plano Estadual de Educação.

A partir dessa experiência pioneira em Alagoas, a UNEAL, com o olhar sensível sobre a oferta de ensino superior para os povos indígenas que querem uma educação escolar ministrada por professores indígenas, novamente protagoniza uma ação para a oferta de licenciatura intercultural, porém, nessa versão (2018), sem contar com recursos federais. O desafio e o compromisso é de formar 280 indígenas em Cursos de Licenciatura Interculturais e específicos, consolidando o direito que é anunciado na Constituição de 1988. Tal experiência será o objeto nesse estudo e, no pioneirismo da ação ancoramos nossa análise como necessária para a compreensão da efetivação dos direitos originários e constitucionais dos povos indígenas que habitam Alagoas.

2 SITUAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS EM ALAGOAS

A oferta de educação escolar para as comunidades indígenas esteve orientada por um só princípio: o fortalecimento da diversidade e das identidades étnicas em oposição aos propósitos de catequização, civilização e integração forçada pela sociedade nacional. Até então, as ações educacionais nas aldeias eram desenvolvidas por não-índios, missionários e funcionários das agências indigenistas do Estado.

Essa situação só passou a apresentar indícios de mudança efetiva, a partir do final da década de 1980, com um processo de reorganização social e política dos povos indígenas no país e, em particular, em

Alagoas, onde passaram a reivindicar, entre outras coisas, a atuação de professores (as) indígenas em suas escolas.

Até junho de 2003, 15 (quinze) escolas indígenas foram estadualizadas em Alagoas. Antes desse período, eram municipais e não possuíam estrutura, organização ou funcionamento específico. Após a estadualização, iniciou-se um processo gradual de mudanças, no sentido da construção da sua identidade para oferecer uma educação de qualidade, intercultural, específica e diferenciada, como é direito e desejo das populações.

No período de outubro a dezembro de 2004, ocorreu o processo de implementação de uma política educacional estadual, a partir da realização do II Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas; iniciado em jornadas preparatórias nas comunidades indígenas, conferências regionais, culminando com uma plenária estadual, definindo no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 6.757/2006 a Meta 9.3.10: “Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente”.

Para implementar essa meta, foi incluído, no Plano Plurianual de Alagoas 2008-2011, a oferta de um curso para formação inicial para professores indígenas, em nível superior. A questão foi discutida com várias instituições, como: UNEAL, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEEE), Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEIND/SEE, Conselho Estadual de Educação (CEE), Associação dos Professores Indígenas de Alagoas (APIAL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério Público Federal em Alagoas e Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena (FEPEEIND), de onde surgiu um grupo de trabalho, formado por representantes da SEE, GEEIND, UNEAL e CEE

para a elaboração da proposta que atendeu ao edital de convocação nº. 03, de 24 de junho de 2008 – SESU/SECAD/FNDE/MEC.

A oferta de cursos de graduação para docentes indígenas representou a possibilidade de atendimento adequado à educação diferenciada, à profissionalização e assegurou a continuidade do processo de formação dos atuais professores que compõem o magistério indígena. O curso apresentou-se como um espaço de veiculação de conhecimentos que, indubitavelmente, trouxe ganhos materiais e imateriais tanto para a UNEAL, quanto para as escolas de ensino médio e fundamental, até então carentes de maiores informações sobre a diversidade cultural e ambiental das terras indígenas. Esse empreendimento buscou assegurar espaços de participação social, possibilitando que a dialogia social se expresse reconhecendo a diversidade de atores sociais que constroem essa história, cada um, situado espacial e temporalmente, interagindo num contexto de diversas situações sociais.

3 PROGRAMA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/ PROLIND

O projeto, submetido pela UNEAL, foi aprovado no dia 12 de setembro de 2008, criando o PROLIND-UNEAL, que teve duração de quatro anos e habilitação nas áreas de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia. Para confirmar a demanda para a graduação indígena existente na GEEIND/SEE, foi necessário realizar uma pesquisa de campo para subsidiar a elaboração do diagnóstico. No mês de abril de 2008, foram realizadas visitas às aldeias para comprovação do interesse e necessidade dos alunos. O edital de convocação para o Processo Seletivo – 2009 e o devido resultado foram publicados no Diário Oficial

de Alagoas. O certame contou com 114 candidatos inscritos para as 80 vagas ofertadas.

Quanto à seleção, foram adotados os seguintes instrumentos: Produção Textual de um memorial e Entrevista. Os dois instrumentos tiveram caráter eliminatório. O Curso teve início em 05 de fevereiro 2010 e conclusão em setembro de 2015. Enquanto estrutura curricular, foi formado por 2.100 horas de Estudos Intensivos – tempo escola, com disciplinas da matriz curricular, ministradas às sextas-feiras e aos sábados, no Campus III da UNEAL, em Palmeira dos Índios - Alagoas; 700 horas de Atividades Intermódulos – tempo comunidade nas aldeias – e 400 horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 3.200 horas.

As atividades intermódulos (ou Tempo comunidade) foram desenvolvidas no território indígena, em forma de conferências, mesas de trabalhos, oficinas e minicursos, com a participação dos graduandos do PROLIND-UNEAL, alunos e professores de cursos da UNEAL, alunos das escolas indígenas, comunidade das aldeias anfitriãs e convidados.

Além da formação de professores, o Curso implementou a execução de projetos produtivos, visando a melhoria da qualidade de vida, a preservação e a valorização da cultura indígena. Os seus resultados foram apresentados nos Trabalhos de Conclusão de Curso em forma de artigos, monografias, relatórios e um documentário. O Programa foi encerrado em 25 de setembro de 2015, com a formatura de 69 professores indígenas, sendo aprovada, no mesmo ano, uma segunda versão para 120 vagas, porém, em virtude das questões políticas que culminaram com o impeachment da Presidenta da República, o projeto não foi executado.

Por este motivo, sensibilizada com a causa indígena, a UNEAL tomou a iniciativa de apresentar uma versão própria do Programa, denominada de Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas/CLIND com financiamentos do Governo do Estado de Alagoas, através do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza – FECOEP.

4 CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA DE ALAGOAS/CLIND-AL

O Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas oferta graduação intercultural e específica para indígenas, com licenciaturas nas áreas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais e para a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas existentes em seus territórios. Isso faz com que esses povos consigam atender, minimamente, a dupla exigência de ofertar uma educação escolar específica e diferenciada, como preconizam as legislações nacional e estadual e de ampliar as demandas de formação das novas gerações de professores indígenas para dar conta desse novo cenário.

A construção do projeto contou com a participação de professores do quadro efetivo da UNEAL, com experiência na educação superior indígena, autores e executores do PROLIND/UNEAL, no esforço de dar continuidade à interação dialógica (BAKHTIN, 1997) construída com os indígenas, respeitando a troca de conhecimentos e experiências em várias áreas de estudo e cumprindo o papel de Universidade pública na ampliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

O projeto do CLIND preconizou o desenvolvimento de uma educação centrada no princípio da Interculturalidade, com intuito de

propiciar formação superior como instrumento essencial que possibilite aos professores indígenas a construção de sua própria educação escolar, fomentando a atuação em suas comunidades, como retorno social do aprendizado construído na Universidade, caracterizando o princípio da dádiva (MAUSS, 2003).

Para tanto, o objetivo é graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, o multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda às especificidades e aos processos históricos dos povos indígenas. Para que isso aconteça, o curso deve:

- a) oferecer as bases teóricas, metodológicas e práticas para que os graduandos indígenas possam se tornar atores efetivos na construção do projeto político, pedagógico e cultural de sua escola, de seu povo e comunidade;
- b) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país;
- c) oferecer aos graduandos indígenas ferramentas práticas para, junto às suas comunidades, tornarem-se agentes ativos na defesa dos direitos indígenas, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às suas atividades sociais, políticas e culturais, bem como na elaboração de desenhos curriculares e produção de materiais didáticos adequados a sua realidade;

- d) possibilitar aos graduandos indígenas conhecimentos básicos para discutir atividades e empreendimentos, a exemplo de projetos de desenvolvimento, preservação dos recursos naturais e valorização cultural, no intuito de promover a integração escola e comunidade, visando à melhoria da qualidade de vida.
- e) oferecer aos graduandos conhecimentos necessários ao planejamento e Gestão Escolar.
- f) desenvolver atividades de pesquisa e extensão que permitam a complementação do ensino.
- g) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor.
- h) garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial que utilize tecnologias audiovisual, gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais. (PPC/CLIND-AL, 2018).

Esses objetivos são traduzidos e distribuídos no currículo do curso como núcleos de estudos ou eixos temáticos e desenvolvidos nas disciplinas que os compõem. Tal prática faz com que o licenciando indígena articule a formação teórica de cada núcleo de estudo com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural.

A implementação do CLIND-AL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades. A oferta dos Cursos contemplou os

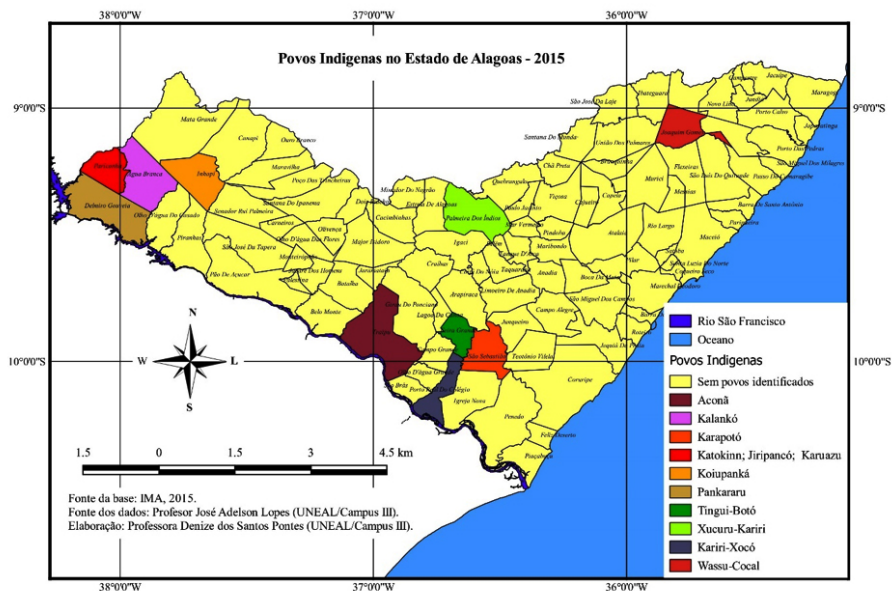
indígenas que concluíram o Ensino Médio, respeitando a diversidade sociocultural de Alagoas. Representa mais um passo no cumprimento às leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante o acesso democrático desses povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando, como contrapartida, um ensino de qualidade nas escolas indígenas.

A conclusão desses cursos propiciará aos egressos assumirem a docência e a gestão nas escolas indígenas e não-indígenas. Na medida do possível, os cursos procuram atender às expectativas dos povos indígenas e têm como ponto de partida e de chegada o que pensam e o que esperam tais povos a respeito dessa educação escolar. De acordo com a FUNAI/Maceió, a atual população indígena de Alagoas é de 12.080¹³ habitantes, distribuídos em várias aldeias, conforme o mapa a seguir:



13 Dados do Distrito de Saúde Indígena – DISEI, em janeiro de 2018.

Mapa 01 – Povos indígenas no estado de Alagoas - 2015



Fonte: Peixoto e Santos (2015).

Por se tratar de uma ação financiada com recursos de um fundo estadual, o curso não funciona em único espaço, pois isso acarretaria custos com transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas. Assim, a Universidade distribuiu os alunos em quatro polos educacionais, dos quais três funcionam em aldeias e apenas um funciona nas dependências da UNEAL, ofertando os cursos de História, Geografia, Letras/Português, Matemática e Pedagogia (Polos 1, 2 e 3) e os cursos de Letas e Pedagogia (Polo 4):

Polo 1 - funciona no Campus III da Ueal, em Palmeira dos Índios, atendendo aos povos das etnias Xucuru-Kariri e Tingui-Botó;

Polo 2 – funciona no Baixo São Francisco, no município de Porto Real do Colégio, atendendo as etnias Kariri-Xokó (sua escola é sede do polo), Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova e Aconã;

Polo 3 – funciona no alto Sertão, no município de Pariconha, e atende aos povos Jiripankó (sua escola é sede do polo), Katokinn, Karuazu, Kalankó, Koiupanká e Pankararu;

Polo 4 – Na região da Mata alagoana, no município de Joaquim Gomes, atendendo ao povo Wassu-Cocal.

Com essa divisão, foi possível assegurar o funcionamento do curso e o pagamento de uma bolsa para custear transporte e alimentação com custos reduzidos, uma vez que cada etnia assiste às aulas na região geográfica onde reside. Outra vantagem é a facilidade para contextualização da teoria com a experiência local e articular com a prática e com os saberes e fazeres da comunidade. Dessa forma os impactos são mais rápidos.

Desta iniciativa, também resultarão outros desdobramentos como se pode destacar:

1. A graduação dos indígenas amplia a possibilidade de oferta de todos os níveis e modalidades da educação básica, assegurando a continuidade da escolarização nas aldeias e fomentando a construção de um novo modelo de escola que garanta a qualidade e a especificidade do ensino;
2. A possibilidade de reordenar as atividades de ensino e pesquisa nos campos da linguística, antropologia, arte indígena, etno-história, biologia etc., por meio da apropriação de métodos e técnicas que venham melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas;

3. O domínio de procedimentos técnicos específicos na área de gerenciamento de projetos e de recursos, setores considerados estratégicos para a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas;
4. Suporte para a atualização de um projeto político e pedagógico adequado às características específicas de cada comunidade indígena.
(PPC/CLIND-AL, 2018).

Com isso, o CLIND-AL poderá constituir-se em um marco estratégico para que, a médio prazo, seja estruturado, na UNEAL, um espaço autônomo de ensino, pesquisa e extensão, voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas alagoanas, a exemplo de outras instituições de ensino superior existentes no país.

4.1 Perfil do Curso

O CLIND-AL é resultado de encontros e de discussões realizadas entre a UNEAL e os povos indígenas de Alagoas no sentido de delinear o perfil do indígena ingressante no curso e garantir o atendimento a todas as etnias, assegurando, em médio prazo, as condições de mão de obra específica exigida para oferta da educação básica nas comunidades indígenas. A partir dos objetivos do curso, pode-se traçar o perfil do egresso como um profissional capacitado, técnica e cientificamente, para desenvolver processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do povo indígena e da sociedade no seu entorno. A respeito desse perfil, o MEC (2002) estabelece que

os professores indígenas têm a difícil
responsabilidade de serem os principais
incentivadores à pesquisa dos conhecimentos

tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (MEC, 2002)

Nessa mesma perspectiva, D'Angelis acrescenta que “a formação do professor indígena deve ser pensada, eminentemente, como formação de professores, mesmo havendo especificidades intimamente relacionadas com as raízes da cultura indígena” (D'ANGELIS, 2003, p.34). Então, além de formar esse profissional específico, os cursos do CLIND deverão, também, garantir uma práxis fundada nos seguintes pressupostos:

- a) Afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes e tradições de cada povo;
- b) Articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais dos graduandos, alunos e comunidades indígenas;
- c) Busca de alternativas para resolução de problemas referentes às necessidades e expectativas das comunidades;
- d) Compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;
- e) Apresentação de conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e de pesquisa de interesse da comunidade;
- f) Disponibilização de conhecimentos teóricos e metodológicos do campo da Geografia; História;

Letras – Português e suas Literaturas; Matemática e Pedagogia;

j) Oferta de instrumentos de ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades indígenas;

h) Valorização dos conhecimentos próprios e do diálogo intercultural;

i) Debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo.

(PPC/CLIND-AL, 2018).

Diante desse desafio, a Universidade abraçou uma missão que resultará no fortalecimento identitário e isso, por sua vez, se configurará em importante instrumento para a instrumentalização dos povos indígenas de Alagoas, nos processos de reivindicação de direitos, como a consolidação de um sistema de ensino específico e diferenciado, como preconiza a legislação vigente.

4.2 Especificidades, Processo seletivo e Estrutura curricular

Do ponto de vista organizacional, os cursos apresentam a seguinte configuração:

1. Os cursos têm uma carga horária total de 3.200 horas, assim distribuídas:

a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000 horas;

b) Tempo comunidade (atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão) 800 horas. Nesse núcleo serão consideradas 200 horas para atividades complementares.

As atividades complementares atendem o que dispõe a Resolução

nº 02, CNE/CP, de 01/07/2015, tendo como objetivo oportunizar o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, em áreas específicas do interesse do docente, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias, entre outras;

c) Estágios Curriculares supervisionados: 400 horas;

2. O processo de inscrição e seleção dos candidatos atendeu aos seguintes procedimentos:

a) A coordenação do curso apresentou um quadro geral de vagas, atendendo às especificidades étnicas, demográficas e educacionais das comunidades indígenas do Estado de Alagoas;

b) Os candidatos à seleção efetuaram, através do link divulgado no edital e aberto no *site* da UNEAL (www.uneal.edu.br) a inscrição para um dos cursos ofertados;

c) Os documentos exigidos para efetuação da inscrição foram os documentos pessoais, comprovação de conclusão do Ensino Médio e uma Carta de Anuência, expedida pelo Conselho Indígena da aldeia a qual o candidato pertence;

A Seleção constou de uma prova escrita. (PPC/CLIND-AL, 2018).

A estruturação de um currículo diferenciado para o CLIND/AL é fundamental no processo de construção e reconstrução das escolas indígenas, porque assegura a formação de professores indígenas, em cursos específicos, para atender às demandas das suas escolas. Nesse sentido, são estabelecidas a partir do “repertório nacional” (EBI/Equador, 1997) e dos “processos pedagógicos próprios” (Diretrizes/MEC, 1993), dos discentes e das suas comunidades educativas, abrindo-se progressivamente para o aprofundamento de outros conhecimentos

de caráter geral e de caráter específico, assim como de habilidades e atitudes próprias do exercício docente.

A incorporação nos cursos dos “conhecimentos étnicos” e das “pedagogias próprias” garante a vivência da interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar as metodologias e conhecimentos de cada curso à luz do contexto em que este se situa (RCNEI/MEC, 1998). As opções curriculares, portanto, devem expressar um acordo intercultural que defina os conhecimentos de caráter geral e específico de cada curso e as estratégias mais adequadas para obter os melhores resultados na aprendizagem. Tal acordo é construído e reconstruído em cada uma das etapas de planejamento, execução e avaliação curriculares. Isso faz com que o discente, com a aquisição de saberes acadêmicos, ao tempo que entra em conflito para entender essa nova realidade sociocultural, perceba que pode vivenciá-la sem romper a própria identidade linguística, cultural e social.

A área de Formação Geral compõe-se de dois núcleos curriculares que se articulam de forma a oportunizar aos discentes a compreensão dos elementos construtivos da educação escolar indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no Ensino Fundamental e Médio.

A primeira etapa tem como objeto a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os projetos societários que a orienta; são aprofundados os conceitos e conteúdos necessários para a formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado professor indígena. A segunda, enfoca o tratamento dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que integram o currículo escolar indígena.

A Formação Específica é desenvolvida a partir do quarto período dos cursos e tem como enfoque principal o desenvolvimento de uma

pesquisa teórica e/ou de campo numa das áreas de concentração dos cursos em que os discentes estão matriculados e neles desenvolverão o Trabalho de Conclusão de Curso/ TCC.

Na estrutura do curso, a área de Geografia objetiva formar professores para a docência da Geografia na Educação Básica, possibilitando-os ocupar o espaço que lhes cabe como tal profissional, a partir do domínio dos pressupostos teórico-metodológicos específicos à sua formação e da concepção social crítica que incentive a formação de cidadãos conscientes do uso do espaço, da gestão do ambiente e da configuração e interferência no território.

O programa para a área de História tem como eixo principal a história da construção dos diferentes conhecimentos (dentre eles, o científico), como fruto das inter-relações entre sociedade-natureza-ciência-tecnologia. Sob tais paradigmas, busca-se estabelecer a complementaridade entre os diferentes saberes, tendo como base e como objeto de estudo os conhecimentos próprios da comunidade educativa que participa do curso, portanto, discute as diferentes formas utilizadas pelas sociedades indígenas e não-indígenas para a disponibilização de alimentos, vestuário, moradia e para o atendimento de suas necessidades. Tal abordagem trata das transformações advindas do contato intersocietário, especialmente entre a denominada civilização ocidental e as sociedades indígenas.

A área de Letras tem como objeto de estudo a experiência da linguagem; a prática do dizer; a temática da língua nacional; e as relações entre língua, arte e literatura. A arte e a literatura, componentes igualmente essenciais dos cursos, são apresentadas como formas de trabalhar a sensibilidade e de alargar a visão de mundo, tendo-se o cuidado de possibilitar a experiência literária e artística, colocando em circulação

a produção e buscando em cada produção o espírito do povo que a produziu. A base do trabalho com a arte e a literatura é, essencialmente, o próprio objeto de arte e a sua interpretação e compreensão. O que se busca nesse trabalho é o estudo das diferentes formas de expressão acerca dos objetos de arte, como esse objeto foi dito e como foi pensado por uma determinada pessoa, comunidade ou povo.

A área de Matemática visa à formação de professores para exercer a docência Matemática na Educação Básica, com sólida formação pedagógica, humana e cultural; com autonomia para formação continuada, capaz de intervir na realidade do seu entorno social.

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer a Docência no Magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Pedagógica em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Destina-se, portanto, à docência e à formação de gestores educacionais que deverão promover a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Os conteúdos dos diferentes cursos são propostos de forma integrada nas etapas de ensino, pesquisa e extensão e nos períodos de tempo comunidade. Busca-se, portanto, superar a fragmentação entre os conteúdos dessas áreas, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, linguísticos e históricos, como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise.

Após analisar a matriz curricular e as ementas das disciplinas, não observamos interesse em reduzir a formação a um empreendimento meramente técnico, destaca-se, no projeto, a seleção dos conhecimentos

prioritários e necessários para entender às questões e problemas contextuais presentes na prática pedagógica dos discentes, em consonância com o processo de ensino e aprendizagem praticado nas escolas indígenas.

O projeto deixa clara a pretensão de possibilitar aos discentes os instrumentos teórico-metodológicos e conceituais que favoreçam a análise da prática pedagógica, a elaboração de diagnósticos de suas escolas e a busca de alternativas para a resolução dos problemas. Destacamos, ainda, que a educação escolar indígena vem sendo executada com dificuldades, porém tem registrado alguns avanços. Segundo Gomes (2012), o Brasil vivencia “uma educação escolar indígena em processo de institucionalização, que, passado o afã inicial de sua implantação nestes últimos quinze anos, se embate com suas contradições, mas que ainda mantém o tom de um projeto promissor, se bem implantado [...]” (GOMES, 2012, p. 8).

Considerando essa situação, a Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas parte do levantamento e análise das situações didático-pedagógicas das escolas indígenas para organizar os conteúdos específicos que são trabalhados, buscando auxílio nos campos das ciências e demais conhecimentos norteadores dos elementos teóricos necessários à formação do professor indígena e ao incremento de sua prática pedagógica.

A Psicologia e a Antropologia são fundamentais para a instrumentalização dos cursistas na compreensão das fases de desenvolvimento das crianças e rituais de passagem e sua relação com a educação tradicional indígena, levantando hipóteses sobre como se pode desenvolver a educação escolar, respeitando as categorias culturais locais. Recorre-se à Filosofia, à Sociologia e à História para que

os discentes compreendam a origem das ideias e teorias das diferentes práticas epistemológicas e pedagógicas utilizadas nas escolas e as novas formas de intervenção em realidades diferenciadas.

Os blocos de conhecimento que compreendem Gestão e Funcionamento para as Escolas Indígenas, Legislação da Educação, Metodologia e Práticas de Ensino em Escolas Indígenas e Pedagogia Indígena são trabalhados em relação com as diferentes áreas de conhecimento, sobretudo em aspectos referentes ao funcionamento e à gestão das escolas indígenas, à elaboração de currículos diferenciados e à construção de metodologias adequadas ao universo cultural local. A legislação educacional orienta os discentes nesses estudos.

4.3 Avaliação do Projeto

A avaliação é assumida pela instituição proponente e executora do curso, por meio de suas respectivas coordenações, da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, da Pró-Reitora de Gestão e Planejamento/PROPEG, Comissão Permanente de Licitação/CPL e do Setor Jurídico/SEJUR, considerando as normativas específicas do FECOEP. Deverá levar em conta, por um lado, a contribuição dos Cursos na consecução dos objetivos do Programa e, por outro, os avanços obtidos na construção da “escola indígena”, entendida aqui como o projeto de educação escolar do interesse de cada comunidade específica.

Concretamente, a avaliação deverá expressar o grau de realização da política de formação, manifestado em indicadores, tais como: democratização de acesso e percurso dos alunos indígenas em escolas específicas e diferenciadas; participação e envolvimento das comunidades no processo escolar; consolidação das parcerias entre

o poder público e as organizações indígenas e não-governamentais, dentre outros.

No âmbito da escola indígena, a finalidade é avaliar o impacto dos cursos de formação no cotidiano das escolas, ao longo dos períodos de atividade docente do cursista que se estende entre uma etapa intensiva de formação e outra. A estreita vinculação entre os Cursos de Formação e as escolas indígenas sugere a necessidade de que a Universidade e demais instituições participantes do programa implementem projetos específicos de pesquisas e assessoramentos nas escolas das aldeias.

No âmbito acadêmico, o graduando será avaliado continuamente, de modo a acompanhar seu aprendizado e ter consciência das dificuldades que se deve superar. Os instrumentos avaliativos, após testados na prática, remodelados ou transformados no decorrer do processo de execução do curso e consistem em: avaliação inicial, fichas de acompanhamento individual, autoavaliação, síntese, registro e portfólio.

Os diferentes instrumentos de avaliação oferecem aos docentes e cursistas a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas na compreensão da realidade ao longo do processo de formação. Ao mesmo tempo, favorece a identificação do que deve ser trabalhado e das metas que não foram atingidas. A avaliação colabora na qualificação da relação entre docente e cursista, pois, a partir da análise conjunta dos trabalhos, vão identificando os acertos e falhas ocorridas no processo de formação.

Cabe, ainda, ao docente organizar as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos cursistas, não como ato de controle para referendar a aprovação ou não, mas como uma coleta de dados que o subsidie na orientação do educando e instrumentalize a coordenação nas tomadas de decisão ou no repensar das ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A graduação dos discentes indígenas se configura como prioridade, no sentido de atender às reivindicações das comunidades e organizações indígenas e às exigências legais colocadas pelo Ministério da Educação, em nível nacional. As atividades, a princípio, estão centradas na oferta de cursos de licenciatura, específicos e diferenciados, para a formação Professores de Indígenas, que os estimule a desenvolver um trabalho pedagógico comunitário de alto nível e qualificação, articulado conforme a organização das diferentes regiões, de acordo com as necessidades e anseios das suas comunidades e lideranças.

Espera-se que, através do desenvolvimento da capacidade crítica e gestora, os profissionais indígenas possam assumir a gestão das escolas e cursos vinculados a elas e, por conseguinte, administrar o processo de formação dos professores indígenas. Acredita-se, assim, estar colaborando na criação de bases para que os próprios indígenas redefinam um programa pedagógico, político e cultural, com vistas à busca de alternativas e melhores condições de vida de suas comunidades. Dessa forma, os resultados esperados são: formar professores indígenas em nível superior, para atuarem nas escolas de Educação Básica, com instrumental que lhes possibilite construir metodologias adequadas ao universo sociocultural em que se inserem; colaborar para a elaboração de currículos diferenciados nas escolas de Educação Básica e contribuir na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que atendam às escolas indígenas locais.

Destacamos que formação de professores indígenas, da forma como é concebida no projeto do CLIND-AL, se constitui como processo pautado na diversidade cultural, na inserção dos povos indígenas no mundo acadêmico e na qualificação profissional. As especificidades

de cada um dos povos indígenas de Alagoas são usadas como formas de promover a busca da harmonia entre eles, de modo que isso se converta em instrumento de mobilização, fortalecimento identitário e consolidação da escola indígena.

Destacamos o enorme desafio de transformar a escola que, ideologicamente, serviu como promotora da catequização e da imposição de elementos culturais divergentes dos modos de vida nativos, em uma instituição promotora das aspirações indígenas, onde se propaguem os saberes e a tradição desses povos, assegurando um diálogo intercultural. A criação e efetivação dessa escola se concretizará quando o direito à terra, a autonomia econômica e política das comunidades e a efetivação de propostas escolares voltadas à realidade de cada etnia e região geográfica do Estado fizerem parte das pautas permanentes das formações de professores; essa tem sido a grande ambição e norte desse curso.

Concluindo, destacamos que o projeto analisado concebe a educação como garantia da melhoria na qualidade de vida nas aldeias indígenas de Alagoas. Defende, pois, a diversidade étnico-cultural como fomentadora daquelas identidades que foram marginalizadas, silenciadas e invisibilizadas pelo poder público ao longo da História do Brasil. Destacamos que a educação superior indígena ofertada aos povos indígenas de Alagoas, além de geradora dos conhecimentos científicos, é tida como instrumento de reafirmação identitária, no sentido de fortalecer a história das lutas indígenas e reivindicação social.

As conquistas dos povos indígenas forjadas em embates centrados no sentimento de pertencimento e na memória ancestral dos que deram os primeiros passos rumo a implementação da educação intercultural que, além de formar professores para as suas

escolas, oportuniza desenvolver novas formas de ver e escrever as suas histórias e compartilhar seus saberes, ressignificando atividades culturais para o posterior repasse às novas gerações, para que elas reafirmem suas identidades e transformem as realidades atuais assegurando um futuro legitimador do processo de construção e difusão das memórias coletivas.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BITTENCOURT, Circe Fernandes.; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 08/02/2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer MEC/CNE. N° 10/2002.** Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>. Acesso em 08/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para a formação de professores indígenas**/Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20/02/2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP,1992.

D' ANGELIS, W. R. Limites e possibilidades da autonomia de escola Indígena. In: **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.** Local: ALB/Mercado Letras. Brasil. 1997.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Prólogo. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 7-12.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. **ALAGOAS: Plano Estadual de Educação.** Lei 6.757/2006, Maceió, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. **Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND/AL, 2010.** Arapiraca: UNEAL, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. **Plano Plurianual de Alagoas/ PPA.** Maceió 2007/2011.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. **Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena – CLIND/AL, 2018.** Arapiraca: UNEAL, 2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (org.). **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** MEC/SEF, 2001

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** (Coleção Educação para Todos; 8). MEC/ SECAD, Brasília, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 102-108.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Centauro, 2006

HERNADEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

MARCON, Telmo, **Educação Indígena Diferenciada, Bilíngue e In-tercultural no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas.** Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In MAUS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nobrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; SANTOS, Denize dos. **Povos Indígenas no Estado de Alagoas – 2015**. Disponível em: www.gphial-uneal.com.br. Acesso em 20 de junho de 2021.



5

A NOÇÃO DE INDIVÍDUO SEGUNDO TOMÁS DE AQUINO: FUNDAMENTAÇÃO E PREPARAÇÃO A UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO¹⁴

Nalfran Modesto BENVINDA

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-8162>



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A construção do conceito de educação exige o aprofundamento de diversas dimensões do ser humano. A noção de indivíduo, numa abordagem filosófica, encontra-se vinculada a uma área intitulada Antropologia Filosófica. O estilo dessa abordagem segue, em alguns passos, o *modus operandi* da filosofia: uma investigação *pura* porque fundamentada na reflexão e no exercício da especulação racional; a discussão e o aprofundamento a partir dos pensadores que compõem a longa Tradição Filosófica; o apreço pelas questões mais gerais.

Esse último aspecto se constitui num destino aporético da própria Filosofia: se, por um lado, o seu desenvolvimento abre mão de um tratamento mais específico dos temas, ao modo das outras ciências, por outro, sua fundamentação lhe serve de base e desenvolvimento. A

¹⁴ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680683edunealcap5>

abordagem filosófica insere-se, nesta obra, sob uma perspectiva que traz consigo a possibilidade de o leitor verificar como os vários saberes tematizam a *Educação, as Políticas Públicas e a Formação Humana*.

O texto vai aprofundar o conceito de indivíduo a partir do pensamento de Tomás de Aquino. Seu pensamento, profundamente, influenciado pela filosofia aristotélica, desenvolve-se resolvendo questões próprias do pensamento cristão, do qual Tomás é representante. O conceito de indivíduo, desenvolvido a partir de seu pensamento, receberá um tratamento fundamental, ao modo da filosofia, e fornecerá subsídios ao conceito de educação, uma vez que, sendo a educação um traço peculiar da humanidade, faz-se necessário, de modo preparatório, um desvelamento de quem seja o próprio ser humano para se pensar como é possível proporcionar-lhe uma experiência educativa.

A questão da individuação, como questão filosófica, encontra-se numa orientação diferente da ontologia geral dos seres. Com efeito, o objeto da ontologia geral é “*o conceptus objectivus entis*, o conceito objetivo do ente, ou seja, o universal no ente como tal, o significado de ser em geral, tomado em sua abstração mais completa, ou seja, independente de toda referência a qualquer ente determinado” (HEIDEGGER, 2000, p. 116).

O modo como Tomás de Aquino trata do ente individual, mais especificamente, do ente que é o homem, não é um assunto que só diz respeito aos seres humanos, mas a todos os entes: a Deus, às outras pessoas da Trindade, aos espíritos puros, aos homens, aos outros seres vivos e às demais criaturas compostas de matéria e forma.

Dividiremos os assuntos da seguinte forma: primeiramente, trataremos da noção de indivíduo, no seu desenvolvimento desde o pensamento de Aristóteles. Mostraremos em que consiste e como se

desenvolve a problemática central da individuação, a saber, a relação entre o universal e o particular.

Segundo, já conforme o pensamento de Tomás de Aquino, trabalharemos o modo como a noção de ser se articula com a noção de unidade. Os transcendentais do ser são universais que estão para além de qualquer determinação categorial, uma vez que esta se refere ao discurso sobre os entes. Como é a substância o quem convém ao ser, trataremos da substância e de seus princípios constitutivos na perspectiva da individuação.

Terceiro, mostraremos como se dá a individuação nos vários tipos de substância, mas mais especificamente no ser humano. Como se diz que é de acordo com o modo de ser que se tem a unidade e a pluralidade; é de acordo com cada tipo de substância que se deve procurar o princípio de individuação. Nesse sentido, mostraremos, genericamente, como a individuação se diz de Deus, dos espíritos puros e dos seres físicos, mas vamos nos deter, especificamente, na individuação do ser humano.

2 O PROBLEMA DA INDIVIDUAÇÃO

No pensamento de Aristóteles, pode-se encontrar uma noção chamada de τόδε τι (tode ti), esse é *aquilo que se aponta com o dedo*. O τόδε τι é, para Aristóteles, a πρώτη ουσία (prote ousia), a substância em primeiro lugar. Daqui, pode-se perceber a preocupação com o fundamento que possibilita dizer esse ente individual como tal. Esse algo, que se aponta com o dedo, é de tal modo que não se pode nomear, uma vez que os nomes são portadores de um sentido geral. Edith Stein, filósofa judia, em seu ensaio *Ser finito y ser eterno: uma ascensão ao sentido*

do ser, reconhece o $\tau\acute{o}\delta\epsilon\ \tau\iota$, enquanto um tipo de essência, como aquilo que possibilita, de uma maneira geral, expressar a individualidade ou, por exemplo, a humanidade deste homem. Entretanto, o ser individual não se reduz a essa essência. Para Edith Stein a individuação mesma é, assim como em Tomás de Aquino, *incomunicável*¹⁵, conforme vemos na *Suma Teológica*:

É claro que aquilo em razão do que uma coisa é singular é *essa coisa* de modo algum é comunicável a muitas. Pois, aquilo em razão do que Sócrates é homem pode ser comunicado a muitos; mas aquilo em razão do que ele é este homem não pode ser comunicado a não ser a um (*S. Th. I, q.11, a.3*)¹⁶.

A partir do que acima foi exposto, podemos compreender que: a questão da individuação encontra-se situada dentro do problema da unidade e da multiplicidade; incomunicabilidade significa que a individualidade mesma não pode ser objeto de um discurso, o que denota o caráter aporético da própria individualidade: percebemo-la, mas não traduzimo-la em forma de discurso; mais ainda, o problema da individuação tem como núcleo a relação entre o particular e o universal.

A discussão em torno desse tema nos convida a aprofundar a relação de gênero e espécie, perguntando-nos o que esse ente particular tem de mais próprio? O que é esse caráter individual, que pertence

15 STEIN, 1996, p. 483. “Sem dúvida este $\tau\acute{o}\delta\epsilon\ \tau\iota$ possui uma essência que faz que se possa expressar conceitualmente de uma maneira geral – este “homem” e a humanidade é apreensível em geral, mas o ser individual não se reduz a essa essência. O que ele possui de mais constituinte é a propriedade única e imediata de coisa singular. Por isso a individualidade mesma é designada como algo *incomunicável*”.

16 *S. Th. I, q.11, a.3*: “*Manifestum est enim quod illud unde aliquod singulare est hoc aliquid, nullo modo est multis communicabile. Illud enim unde Socrates est homo, multis communicari potest: sed in unde est hic homo, non potest communicari nisi uni tantum*”.

somente a um único ser e que não pode ser compartilhado com nenhum outro? O pensar, orientado por essas questões, remete-nos ao problema da individuação mesma.

Tomás de Aquino, no *Compêndio de Teologia*, afirma que, “de acordo com o modo como as coisas têm o ser, têm também pluralidade e unidade, pois toda coisa, de acordo com o modo como tem o ser, também é una” (*Comp. Theol. C.71*). Essa afirmação nos faz pensar em torno de um único princípio que vem determinar o ser das coisas, não apenas no seu existir, mas no modo como o existir se efetiva. Com efeito, é do próprio ser que brota o modo próprio de cada ente. A pluralidade e a unidade são asseguradas em virtude do modo de ser que está em cada coisa, como, também, é o modo como cada coisa tem o ser que lhe advém à unidade. Nesse sentido, cabe a nós uma reflexão posterior a respeito da relação entre ser e unidade.

A pergunta, sobre o que confere ao ente seu ser individual, suscitou diversas discussões sobre onde reside o fundamento do ente particular. Ora, Tomás de Aquino assume a compreensão aristotélica de que o ente é composto de dois princípios fundamentais, a saber: a forma e a matéria e esses são princípios constitutivos da substância.

A forma possui um caráter de universalidade: ela dá o ser à matéria e situa o ente na espécie. Nesse sentido, a própria forma impõe à matéria uma certa restrição, pois situar-se numa espécie, provoca uma distinção entre os entes, de acordo com a especificidade na qual estão inseridos. A humanidade, por exemplo, é uma forma que torna o ente num ser humano, ao mesmo tempo que o distingue dos outros entes dotados de vida, a saber: das plantas e dos animais.

A matéria, por sua vez, possui a propriedade de individuar a forma. Pela afirmação de Tomás: “toda forma unida a uma matéria é

individuada pela matéria” (*Questões Disputadas sobre a Alma* a.2). A questão que se apresenta agora é sobre qual princípio a individuação depende, isto é, a individuação depende, em última instância, da forma ou da matéria? Alfredo Storck situa bem a dificuldade em torno da disputa sobre o princípio central da individuação. Na sua opinião, toda essa disputa está fundada na noção de indivíduo que Tomás desenvolve¹⁷. Para Alfredo Storck, é a noção de indivíduo que permite ao leitor de Tomás compreender como a individuação se dá em cada uma das substâncias: seja no caso de Deus, dos anjos e dos entes físicos, entre os quais o ser humano está situado.

Podemos perceber, como bem fundamentada, a afirmação do professor, quando consideramos a noção de hierarquia dos seres desenvolvida por . É compreensível a afirmação de que a matéria é o princípio de individuação da forma, entretanto, essa afirmação só é válida para as substâncias compostas de matéria e forma: os seres naturais. Considerando não ser possível, no caso de Tomás de Aquino, afastar um pensamento fundamentado nas escrituras, sua teoria deve incluir, necessária e primordialmente, Deus e toda sua criação. No caso de Deus e dos anjos, o princípio de individuação não pode ser material, mas reside, necessariamente, na forma. Logo, é necessário explicitarmos como cada uma dessas substâncias, ao seu modo, tem o ser individual. É, pois, com a noção de unidade que o nosso autor dá conta de desenvolver seu pensamento sobre o ser individual, estendendo-o a todas as substâncias, desde Deus até as substâncias sensíveis, onde o ser humano encontra sua condição ontológica.

¹⁷ Para uma maior compreensão da noção de indivíduo em Tomás de Aquino, deve-se ler artigo do professor STORCK, 1998, p. 14.

3 A ARTICULAÇÃO ENTRE SER E UNIDADE

Na ontologia, o conceito de transcendentais remete às propriedades do ser e são convertíveis com ele, isto é, tanto o ser quanto os transcendentais podem se alternar como sujeito ou predicado numa proposição. Isso significa que, além do ser poder ser dito uno e vice-versa, ser e uno se aplicam aos mesmos objetos, mas com diferentes significados. Alfredo Storck esclarece:

Todos (os transcendentais e o ser) têm os mesmos objetos como referentes, ou seja, são extensionalmente equivalentes, mas diferem na maneira de considerá-los, i.e, são intencionalmente distintos. Com efeito, o *unum* refere-se ao mesmo objeto que o *ens*, apresentando-o de maneira distinta como indiviso (STORCK, 1998, p. 17).

Os transcendentais, a saber, *unum*, *verum*, *bonum* recebem esse nome porque não são determinados, como os entes, através das categorias. Os transcendentais são, por assim dizer, transcategoriais, estão para além das categorias. Nesse sentido, há uma identificação entre os transcendentais e o ser, primeiramente, porque o ser também está para além das categorias, ou seja, está para além de toda universalidade genérica; segundo, porque o ser e os transcendentais se aplicam aos mesmos objetos, sendo que, na relação entre ser e cada transcendental acrescenta-se uma determinada perspectiva de significado. Propomo-nos, agora, a elucidar essa diferença, tomando especificamente o ser relacionado ao uno, uma vez que este se relaciona diretamente à questão da individualidade.

Conforme afirmado, ser e unidade são tomados enquanto determinações de todas as coisas. No caso específico do uno, ele

confere às coisas o caráter da indivisão, isto é, pela noção de unidade, os entes são idênticos a si e distinto dos demais. O indivíduo é aquele que não se divide.

No pensamento de Tomás de Aquino, a existência ocupa uma posição central. Ora, é na experiência, proporcionada pela existência, que o ser se mostra em toda sua diversidade sensível. No ato de mostrar-se dos entes, dá-se, também, o mostrar da própria substância que, nesse caso, é princípio constitutivo dos entes sensíveis. O que é dado na experiência não são apenas os acidentes, mas também o ser individual, a substância e os acidentes (*cf.* MIRANDA, 1976, p. 84). Com efeito, aquilo que denominamos de realidade é a própria substância e os acidentes, sendo que os últimos são ditos entes, apenas, em virtude da substância e subordinados a ela. O que isso tem a ver com o debate entre ser e unidade? Essa pergunta se põe porque, ao dizermos que ser e unidade são passíveis de serem ditos de todas as coisas, é da própria substância a que ser e uno se referem.

A reflexão em torno da noção de unidade não se põe apenas pelas características comuns, mas também pelas diferenças: se, por um lado, ser e uno podem ser ditos das coisas, não é de modo unívoco que um e outro são referidos às coisas. O uno acrescenta à noção de ser o caráter da indivisibilidade, isto é, o ser é indiviso. Nas palavras de Santo Tomás: “O uno não acrescenta ao ser nenhuma coisa, mas apenas a negação da divisão, pois o uno nada mais significa que ser indiviso” (AQUINO, *In Met.* L. X, I, 3, 1977, *apud* STORCK, 1998, p. 22)¹⁸.

Alfredo Storck apresenta a longa argumentação de Tomás de Aquino em busca de justificar de que modo o ser e uno se diferenciam

18 Citamos o texto de Tomás a partir do texto de A. STORCK por não dispormos de uma tradução do presente texto.

em seu significado: mostra como nosso autor retira, da noção de uno, o conceito de pluralidade e como esses dois conceitos são obtidos, a partir da negação. Para nós, servem duas das conclusões do professor: na primeira, ele afirma que, “mediante o conceito de unidade, não são designadas coisas diferentes daquelas designadas pelo ser. A única diferença está na consideração de uma característica que toda coisa possui pelo simples fato de ser uma coisa, a saber: sua indivisão” (STORCK, 1998, p. 22); na segunda, ele diz que “com o emprego do conceito de pluralidade não se acrescenta nada além de dizer que existem duas ou mais coisas, sendo cada uma delas distinta uma da outra” (*Ibid.*, p. 22).

A posse dos conceitos de unidade e pluralidade vem dar conta da compreensão da noção de indivíduo, no pensamento do Aquinate. Para ele “o indivíduo é o que é indistinto em si mesmo, mas distinto dos demais” (*S.Th.* I q.29, a.4). Ora, essa afirmação do nosso filósofo mantém uma profunda relação com os conceitos que acabamos de trabalhar: se pela unidade dizemos que uma coisa é indivisa, pela pluralidade, dizemos que há outras coisas que são indivisas em si e que são distintas das demais. Assim, temos a possibilidade de aplicar essa noção a quaisquer entes, sejam entes celestes ou coisas da natureza. A centralidade aqui não está nas coisas significadas, mas no modo de significar (*cf.* STORCK, 1998, p 260). Com efeito, por esta noção de indivíduo, pode-se compreender que a individuação se estende para cada uma das substâncias que Tomás apresenta, a saber: Deus, os espíritos puros e as substâncias sensíveis. Os seres humanos incluídos nestas últimas.

4 A INDIVIDUAÇÃO DAS SUBSTÂNCIAS

Dissemos acima que indivíduo, esse mais específico e não compartilhado de cada coisa, não é pode ser definido. O próprio Tomás reconhece essa impossibilidade, entretanto, afirma que é possível se buscar as condições nas quais um ente pode ser um indivíduo: “deve-se dizer que, embora não se possa definir tal ou tal singular, entretanto é possível definir o que constitui a razão comum de singularidade” (S. Th. I, q.29, a.1)¹⁹. O que nós queremos chamar a atenção aqui é para o fato de que a noção de indivíduo não se refere aos objetos mesmos, mas às condições para o ente ser indivíduo.

No comentário de Alfredo Storck, podemos compreender como se dá o estabelecimento das condições da individuação. Ele apresenta, como Tomás se refere às condições da individuação sem, no entanto, tentar definir os indivíduos mesmos. Tomás de Aquino trabalha esse problema, dizendo que a noção de indivíduo é uma intenção lógica. Ora, segundo Alfredo Storck, “os nomes de intenções lógicas são nomes que surgem vinculados ao modo discursivo de funcionamento do intelecto humano” (STORCK, 1998, p. 28)²⁰. Para esclarecer as intenções lógicas, Alfredo cita Tomás:

O que é, primeiramente, inteligido são as coisas fora da alma, coisas que, em primeiro lugar, conduzem o intelecto ao conhecimento. As coisas inteligidas, em segundo lugar são ditas intenções resultantes

19 S. Th. I, q.29, a.1: “*ergo dicendum quod, licet hoc singulare vel illud definiri non possit, tamen id quod pertinet ad communem rationem singularitatis, definiri potest*”.

20 É interessante que, no século XX, Bertrand Russel também trabalha uma noção parecida quando se debate com as aporias da linguagem. Russel denomina essa noção de nível lógico. Há vários níveis do discurso nos quais o primeiro, semelhante a Tomás, refere-se aos nomes das coisas; um segundo nível se refere ao discurso que fala sobre as noções do primeiro nível e assim por diante.

do modo de conhecer, pois o intelecto as conhece enquanto reflete sobre si mesmo, conhecendo que ele conhece e o modo pelo qual conhece (*De potentia*. q. 7, a. 9c *apud* STORCK, 1998, p. 29)²¹.

Essas intenções lógicas, segundo Alfredo Storck, articulam-se em níveis dos quais o primeiro é constituído por conceitos da primeira intenção que são formados a partir das coisas fora da alma, pois é o discurso que nomeia as coisas. As segundas intenções, dentre as quais o termo indivíduo faz parte, são obtidas das primeiras intenções, o que seria análogo dizer que é um discurso do discurso, um metadiscurso. Nesse sentido, as segundas intenções são os conceitos que organizam os conceitos que vêm das primeiras intenções. Os gêneros e a diferença específica são exemplo das segundas intenções.

Pode-se esclarecer, assim, como se pode falar de condições da individuação, mas também, como pelo conceito de intenções lógicas, é possível falar de uma noção formal de indivíduo. A noção formal escapa ao problema da impossibilidade de definir o indivíduo no nível do discurso, porque ela é uma segunda intenção, ou seja, ela não se aplica à coisa que está fora da mente, mas ela se aplica ao discurso que fala do extra mental.

Para Tomás de Aquino “toda coisa, segundo o mesmo modo, tem ser e individuação” (*De anima*, q.1, a1, ad 2m. *apud* STORCK, 1998, p. 28). Nesse sentido, a partir do que vimos, pela diversidade de substâncias que compõem o universo, é de acordo com cada tipo de substância que o problema da individuação deve ser abordado. Cada ente realiza ao seu

21 *De potentia*. q. 7, a. 9c *apud* STORCK, 1998, p. 29: “*Prima enim intellecta sunt res extra animam, in quae primo intellectus intelligenda fertur. Secunda autem intellecta dicuntur intentiones consequentes modum intelligendi: hoc enim secundo intellectus intelligit in quantum refletitur supra se ipsum, intelligens se intelligere et modum quo intelligit*”. Daqui em diante citaremos o presente texto como De Pot.

modo, isto é, de modo individual, a perfeição da espécie. Isso significa que, no pensamento do Doutor Angélico (Tomás de Aquino), há uma abordagem formal de indivíduo que dá conta das substâncias que não são compostas de matéria e forma, v.g., Deus e os espíritos puros e uma abordagem material, no caso dos seres da natureza. Afirmamos, pois, que a noção de indivíduo como uma noção de segunda intenção é aquilo que dá suporte à noção formal de indivíduo (cf. STORCK, 1998, p. 32)²². Ora, faz-se necessária a apresentação dessa noção, antes de apresentarmos como a individuação se dá nas diferentes substâncias.

O fundamental na noção formal de indivíduo é o conceito de divisão. Essa divisão se dá formalmente, enquanto elemento que divide os gêneros e as espécies e materialmente, enquanto princípio da divisão numérica, muitos indivíduos da mesma espécie. Sendo assim, é-nos possível compreender que, para Tomás de Aquino, no caso das substâncias simples, não compostas de matéria e forma, o princípio de individuação se refere apenas à forma; no caso das substâncias sensíveis, o ser físico, além da divisão formal em gêneros e espécies, são também divididas numericamente, através da matéria. Nas palavras de Tomás:

Encontra-se nas coisas uma dupla distinção: uma formal, naquelas que são especificamente diferentes; outra material, naquelas que diferem apenas numericamente. Ora, sendo a matéria ordenada para a forma, a distinção material é ordenada para a distinção formal (S. Th. I, q.47, a. 2)²³.

22 Da noção formal de indivíduo como sendo de segunda intenção, Alfred Storck apresenta, de modo aprofundado, a relação entre os procedimentos de conceitualização e individuação. Há um longo comentário em torno dessas relações do qual não iremos comentar.

23 S. Th. I, q.47, a. 2: “*Duplex enim distinctio invenitur in rebus: una formalis, in his quae differunt specie; alia vero materialis, in his quae differunt numero tantum. Cum autem materia sit propter formam, distinctio materialis est propter formalem*”.

Podemos agora compreender o modo como, no pensamento de Tomás de Aquino, deve-se buscar, no modo de ser de cada substância seu princípio de individuação, considerando, porém, a noção formal e material de individuação. Com efeito, essa consideração nos ajudará a expor como a individuação se dá em cada uma das substâncias.

4.1 O ser humano e os outros seres naturais

Falar do princípio de individuação nas substâncias sensíveis é falar do modo como a multiplicidade ocorre dentro de uma mesma natureza, ou seja, do modo como vários sujeitos, indivisos em si e distintos dos demais, participam de uma mesma espécie. Apenas os seres físicos possuem essa capacidade. Eles são unos em virtude da espécie e distintos numericamente. Ora, sendo a matéria e a forma os princípios constitutivos das substâncias sensíveis, é a partir desses princípios que vamos compreender, de modo adequado, a individuação dos seres materiais, especialmente do ser humano.

Nos entes físicos, a forma é o princípio de especificação, enquanto a matéria é o princípio que proporciona a distinção numérica. Na composição das substâncias sensíveis, das quais o ente individual participa, matéria e forma possuem funções determinadas:

Deve-se dizer que o indivíduo composto de matéria e forma, por sua matéria é sujeito dos acidentes. Daí o que diz Boécio: “Uma forma simples não pode ser sujeito”. Mas, se subsiste por si, é por virtude própria de sua forma. Esta não advém a uma realidade já subsistente. Ela dá o ser atual à matéria, para que o indivíduo possa subsistir. Eis porque Boécio atribui hipóstase à matéria, e

ousiosis ou subsistência à forma, porque a matéria é o princípio do sustentar, e a forma, princípio do subsistir (S. Th. I q.29, a.3)²⁴.

Para Tomás, a matéria é princípio que possibilita a substância a ter outras que não dizem respeito à espécie ou ao gênero. Nesse sentido, matéria é compreendida enquanto sujeito de determinações, princípio do *substare*, possibilita a efetividade dos acidentes. Pela matéria, relacionada com a categoria de quantidade, ela também é princípio de individuação.

A forma, por sua vez, é o princípio do *subsistire*. Ser por si é a propriedade que o indivíduo, em virtude da forma, passa a ter na existência. Através da forma os entes se situam numa espécie e, no caso dos entes físicos, pela forma, os indivíduos participam de uma natureza comum. Finalmente, firmamos a forma como princípio de especificação e a matéria como princípio de individuação.

Faz-se necessário esclarecer de que modo a matéria é princípio de individuação numérica, como também, assinalar o que cabe à forma, nesse processo, e que elementos outros estão envolvidos no processo de individuação.

As substâncias sensíveis são compostas de matéria e forma. A matéria, conforme dissemos, é o princípio da individuação numérica. Entretanto, com relação à individuação dos entes naturais, faz-se necessário esclarecer duas das acepções de matéria que Tomás de Aquino trabalha:

24 S. Th. I q.29, a.3: “*dicendum quod individuum compositum ex materia et forma, habet quod substet accidenti, ex proprietate materiae. Unde et Boetius dicit, in libro de Trin, : forma simplex subiectum esse non potest. Sed quod per se substat, habet ex proprietate suae formae, quae non advenit rei subsistenti, sed dat esse actuale materiae, ut sic individuum subsistere possit. Propter hoc ergo hypostasim attribuit materiae, et usiosim, sive subsistentiam, formae, quia materia est principium substandi, et forma est principium subsistenti*”.

Mas isso é falso, pois a natureza da espécie é significada pela definição. Contudo, a definição das coisas naturais não significa só a forma, mas a forma e a matéria. Por isso a matéria é parte específica das coisas naturais, não a matéria *signata*, que é o princípio de individuação, mas a matéria comum (S. Th. I, q75, a4)²⁵.

A *matéria comum* é um dos princípios que está presente na definição nos entes naturais, isto é, ela, juntamente com a forma, participa do processo de especificação, que, por sua vez, não deixa de ser uma certa individuação à medida que, a partir da forma, os entes se situam numa espécie e não noutra.

A individuação, no sentido de determinação da coisa individual, dá-se através daquilo que Tomás denomina *materia signata*. Ele afirma que não é essa matéria que está presente na definição de ser humano. Com efeito, o ser humano, considerado a partir da natureza comum, isto é, de sua essência, é definido considerando a forma e a matéria comum. Por outro lado, *esse* homem, *essa* carne, *esses* ossos, que sinalizam para nós a substância particular, possui em sua constituição a *materia signata* e é em virtude dela que a substância particular pode ser dita “*esse*” indivíduo, cuja inserção numa definição não seria possível, em virtude da incomunicabilidade do ser individual.

Na noção de *materia signata* deve-se ter em vista a relação que a matéria mantém com a categoria de quantidade. A matéria comum participa do processo de classificação da substância numa espécie.

25 S. Th. I, q75, a4: “*Quod quidem non potest esse verum. Nam ad naturam speciei pertinet id quod significat definitio. Definitio autem in rebus naturalibus non significat formam tantum, sed formam et materiam. Unde materia est pars speciei in rebus naturalibus: non quidem materia signata, quae est principium individuationis: sed materia communis*”.

Já a *materia signata*, ao relacionar-se com a categoria de quantidade, proporciona ao ser sensível a divisão e a distinção numérica. A matéria que é princípio de individuação dos seres físicos (seres naturais) não é a matéria enquanto correlativa com a forma e que entra na definição de essência, mas é a matéria dimensionada pela quantidade, *materia signata quantitate*.

Por matéria signata entendemos aquela que é considerada sob certas dimensões. Esta matéria signata não integra a definição de homem enquanto homem, mas integraria a definição de Sócrates, se este possuísse definição. Na definição de homem se trata da matéria não signata, visto que na definição de homem não se costuma colocar este osso e esta carne concretos, mas pura e simplesmente o osso e a carne, os quais constituem a matéria não signata do homem (*De ente et essentia*, c.II)²⁶.

Na constituição do indivíduo natural, a matéria mantém relação com a quantidade. Esta relação proporciona ao ser individual concreto as três dimensões e, por fim, individua a própria forma. Eudaldo Forment, em seu estudo introdutório ao *Ente e a Essência*, comenta sobre esse ponto:

Ainda que o princípio de individuação seja a matéria, não é só ela, senão enquanto afetada pela quantidade. Este acidente faz, por um lado, que a

26 *De ente et essentia*, c.II: “Et dico materiam signatam, quae sub determinatis dimensionibus consideratur. Haec autem materia in diffinitione hominis, in quantum est homo, non ponitur, sed poneretur in diffinitione Socratis, si Socrates diffinitionem haberet. In diffinitione autem hominis ponitur materia non signata; non enim in diffinitione hominis ponitur hoc os et haec caro, sed os et caro absolute, quae sunt materia hominis non signata”.

matéria adquira as três dimensões e se disponha assim em diferentes partes, ficando cada uma delas num lugar, numa posição determinada e possa distinguir-se numericamente, de maneira que uma parte da matéria seja distinta de outra parte. Por outro lado, que a matéria, qualificada desse modo pela quantidade, individue a forma substancial que recebe, constringendo-a a ser forma desta matéria e não de outra (FORMENT *In: AQUINO*, 2000. p. 90).

Através da relação com a quantidade temos a diversidade das substâncias compostas de matéria e forma. A quantidade é, por assim dizer, o motivo da extensão que proporciona à matéria sua dimensão. Com efeito, “é em virtude da matéria ser dimensionada pela quantidade que se pode falar do ser físico individual” (MIRANDA, 1976, p. 102). A quantidade provoca no ser físico a divisibilidade, como também faz com que a matéria seja determinada de tal e tal modo como *materia signata*. Consequentemente, a própria forma é individuada pela matéria tomada sob certas dimensões, em virtude da quantidade.

A diversidade dos indivíduos de uma mesma natureza se dá em virtude da relação existente entre a matéria e a quantidade. Nesse sentido, compreendemos por que cada ente físico participa de uma mesma natureza ao seu modo, com os acidentes que lhe são próprios. A quantidade, enquanto manifestação da substância, é fonte dos acidentes. Os acidentes são o mostrar da matéria dimensionada no ser individual. Entretanto isso não deve nos levar a confundir, em virtude de que a individuação está fundamentada. Ora, é em virtude da substância e não dos acidentes que temos o ser individual. A individuação não pode ser explicada em virtude dos acidentes, pois estes têm seu ser em dependência da substância. “Cada coisa é uma por sua substância. Se

fosse uma por alguma outra coisa, esta outra coisa seria também uma” (S. Th. I, q.11, a.1)²⁷.

Os seres físicos individuais podem ser ditos unos de dois modos: primeiramente, em virtude da forma, pois há neles uma unidade específica, isto é, a forma produz uma unidade da natureza; segundo, em virtude da matéria signata, há neles uma unidade numérica, isto é, cada ente físico é uno em si e distinto dos demais, produzindo assim, em virtude da matéria, indivíduos participantes de uma mesma natureza. É importante salientar que tanto a unidade específica, quanto a unidade numérica são unas em virtude da unidade substancial (cf. MIRANDA, 1976, p. 99).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em torno do que seja o ser individual, especialmente da própria condição de indivíduo do ser humano, oferece um suporte teórico fundamentador de extrema relevância ao conceito de educação. O conceito de educação exige como aprofundamento prévio a noção de indivíduo: as pessoas, na sua particularidade e integralidade, são o fim do ato educativo. Não há ato educativo sem a consideração de uma reflexão sobre quem é o ser humano e qual a sua forma de ser e existir no mundo.

O desenvolvimento da investigação apontou que o ser individual, este mais particular que só se pode indicar “*apontando com o dedo*”, carrega em si uma incomunicabilidade, isto é, esta individualidade mesma dos entes não se presta à construção ou definição na forma de discurso. Nos entes naturais, incluído aí o ser humano, ocorre uma individuação por meio da matéria.

²⁷ S. Th. I, q.11, a.1: “quia quaelibet res est una per suam substantiam”.

O corpo humano é sua forma mais fundamental e primeira da construção de sua individualidade. Neste sentido, a educação do corpo, em suas formas mais variadas de exercício, afetos entre outras, não apenas uma questão de saúde, mas o desenvolvimento de um saber sobre si que se dá pelo reconhecimento da indivisão em si mesmo e dá distinção dos demais indivíduos.

Embora a individuação não possa ser tratada como modo de definir o ser individual, é possível encontrar na noção de indivíduo de Tomás de Aquino a compreensão de que esta noção oferece as condições de possibilidade de toda e qualquer individuação acontecer. Além disso, considerando a hierarquia dos seres propostas pelo Aquinate, segundo o adágio *conforme o ser, também a individualidade*, a questão da individuação apresenta-se diferentemente a cada tipo de ente. Mesmo entre os seres naturais, nos quais todos são individuados pela matéria, há elementos que diferenciam o existir individuado de cada ente.

A noção de individuação resulta de uma relação entre o ser e o uno. Pela noção de unidade, os entes têm garantida tanto a sua unidade intrínseca, quanto a sua indivisão. O indivíduo é aquele que não se divide e, assim sendo, esta marca garante a distinção e a diversificação entre os seres da mesma espécie: duas pessoas são semelhantes em sua humanidade, mas distintas em suas conformações individuais.

A expressão *matéria signata quantitate* é o que delimita o ser individual em sua concretude, com todas as marcas que materialmente podem ser deixadas no corpo, mas também porque, psiquicamente, o ser humano enquanto indivíduo, existe como uma integralidade psicossomática.

Os temas aprofundados nesta investigação contribuem de modo propedêutico e fundamentador à noção de educação. Se, por um lado, o desenvolvimento da tarefa governamental se dá na oferta de formas

escolares que atendem muitos educandos, por outro, o acontecer do fazer docente, no espaço pedagógico, tem a obrigação de considerar a individualidade um valor primordial no ato de educar. A proposição de uma educação que considere a dimensão integral do ser humano exige que suas diversas dimensões, e não apenas a cognitiva, sejam postas como finalidade da educação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomás de. **De potencia** – q.9, a.1. tradução de Modestino de Arruda Fontes. Textum Taurini 1953 editum. (não public. **Suma contra os gentios**. Tradução de Odilão Moura e Luggero Jaspers. Revisão de Luis Alberto De Boni. Porto Alegre: Sulina, 1990.

AQUINO, Tomás de. **O ente e a essência**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (coleção os Pensadores)

AQUINO, Tomás de. **El ente y la essência**. Pamplona: Edições da Universidade de Navarra, 2000.

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica. I, q1-43**. Tradução de vários autores. São Paulo: Loyola, v.1, 2001. (Edição Bilíngüe).

AQUINO, Tomás de. **Cuestiones disputadas sobre el alma**. 2ed. Tradución de Ezequiel Tellez. Estudos Juan Cruz Cruz. Pamplona: EUNSA, 2001.

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica. I, q44-119**. Tradução de vários autores. São Paulo: Loyola, v.2, 2002. (Edição Bilíngüe).

AQUINO, Tomás de. **De ente et essentia**. Textum a L. Baur Monasterii estalorum, 1933 editum. emendatum a J. Koch ac translatum in taenias magneticas a Roberto Busa SJ denuo recognovit Enrique Alarcón atque instruxit. Disponível em: <http://www.unav.es/filosofia/alarcon/amicis/ctcorpus.html> Acesso em: 04 maio 2004.

AQUINO, Tomás de. **Quaestiones disputatae de potentia a quaestione VIII ad quaestionem X.** Textum Taurini 1953 editum. ac automato translatum a Roberto Busa SJ in taenias magnéticas denuo recognovit Enrique Alarcón atque instruxit. Disponível em: <http://www.unav.es/filosofia/alarcon/amicis/ctcorpus.html> Acesso em: 22 jun. 2004.

FORMENT, Eudaldo. Estudo preliminar ao Ente e a Essência. *In*: AQUINO, Tomás de. **El ente y la essência.** Pamplona: Edições da Universidade de Navarra, 2000

HEIDEGGER, Martín. **Los problemas fundamentales de la fenomenologia.** Tradución de Juan José Garcia Norro. Madrid: Editoria Trotta, 2000.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **O ser da matéria:** estudo em Kant e Tomás de Aquino. Ed.UFPE, 1976.

STEIN, Edith. **Ser finito y ser eterno:** ensayo de una ascensión al sentido del ser. Tradución de Alberto Pérez Monroy. México: Fondo de Cultura Econômica, 1996.

STORCK, Alfredo C. A noção de Indivíduo em Santo Tomás de Aquino, **Analytica**, v. 3, n. 2, 1998.

SOBRE OS AUTORES

CAPÍTULO 1



Karla de Oliveira Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus IV – São Miguel dos Campos. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Currículo, atividade docente e subjetividades”, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>.

E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br



Laura Cristina Vieira Pizzi

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-CEDU da UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa “Currículo, atividade docente e subjetividades”, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5495814740484322>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>.

E-mail: lauracvpizzi@gmail.com

CAPÍTULO 2



Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus VI - Edmilson de Vasconcelos Pontes, em Maceió. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP) e do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), cadastrados no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083643052888832>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>.

E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br



Maria das Graças Correia Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus V - Zumbi dos Palmares, em União dos Palmares. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), cadastrados no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>.

E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br

CAPÍTULO 3



Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I - Arapiraca. Pesquisadora Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP), cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874384616608129>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-646X>.

E-mail: cristina.bezerra@uneal.edu.br



Maria Gorete Rodrigues de Amorim

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Educação, Marxismo e Ontologia”, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9506158289550609>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7791-7656>.

E-mail: goreteamorim@arapiraca.ufal.br

CAPÍTULO 4



José Adelson Lopes Peixoto

Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor Adjunto na Universidade Estadual de Alagoas, Campus III - Palmeira dos Índios. Líder do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPPIAL, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073629440988196>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5179-108X>.

E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

CAPÍTULO 5



Nalfran Modesto Benvinda

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Titular na Universidade Estadual de Alagoas, Campus III - Palmeira dos Índios. Pesquisador do Núcleo de Estudos Políticos, Estratégicos e Filosóficos - NEPEF, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1565091714921452>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-8162>.

E-mail: nalfran@uneal.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas [53](#)
Afirmação étnica [93](#)
Agenda educacional [43](#), [52](#)
Alfredo Storck [127](#), [128](#), [129](#), [131](#), [132](#)
Alteridade cultural [94](#)
AMANTES, Amanda [84](#)
AMOROSO, Marta Rosa [118](#)
Aporético [122](#), [125](#)
APPLE, Michael W. [84](#)
Aprendizagem [10](#), [11](#), [22](#), [23](#), [36](#), [52](#), [64](#), [65](#), [72](#), [74](#), [75](#), [76](#), [79](#), [81](#), [86](#), [101](#), [110](#),
[113](#)
ÁRIÉS, Philippe. [29](#)
Aristóteles [123](#), [124](#)
ARROYO, Miguel G. [29](#)
Atividades Intermódulos [99](#)
Avaliação [26](#), [37](#), [47](#), [51](#), [59](#), [60](#), [69](#), [71](#), [73](#), [75](#), [110](#), [114](#), [115](#)

B

- BAKHTIN, M. [118](#)
Ball, Stephen J. [55](#)
BALL, Stephen J. [53](#)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [40](#), [66](#)
BERTOLDO, Maria Edna de Lima [84](#)
BITTENCOURT, Circe Fernandes [118](#)
BONIN, Iara Tatiana [118](#)
BORGES, Oto [84](#)
BUJES, Maria Isabel Edeweiss [29](#)

C

CAMPOS, Roselane Fátima [55](#), [86](#)
Capital [14](#), [17](#), [30](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [41](#), [43](#), [44](#), [48](#), [50](#), [52](#), [54](#), [59](#), [60](#), [66](#), [67](#),
[68](#), [70](#), [74](#), [78](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [85](#)
Capital transnacional [52](#)
Catequese [89](#), [118](#)
CERVI, Gicele Maria [29](#)
Cidadania [27](#), [28](#), [39](#), [52](#)
CLIND [100](#), [102](#), [106](#), [108](#), [109](#), [116](#), [120](#)
COMERLATTO, Luciani Paz [53](#), [54](#)
Compêndio de Teologia [126](#)
Complexo social [62](#), [63](#)
Conceito ontológico [60](#), [62](#), [66](#)
CONCEITO ONTOLÓGICO [61](#)
Consenso de Washington [34](#)
Conteudista [40](#)
Controle [12](#), [14](#), [17](#), [18](#), [23](#), [24](#), [26](#), [29](#), [37](#), [47](#), [49](#), [51](#), [61](#), [68](#), [70](#), [72](#), [74](#), [77](#),
[82](#), [84](#), [115](#)
CÓSSIO, Maria de Fátima [55](#)
COSTA, Marilda de Oliveira [53](#)
crianças pobres [10](#), [11](#), [12](#), [18](#), [29](#)
CRIANÇAS POBRES [9](#)
CUNHA, Manuela Carneiro da [119](#)
currículos [26](#), [70](#), [93](#), [114](#), [116](#)
Curso Gestão para Aprendizagem [72](#)
CZARNY, Gabriela [119](#)

D

D'Angelis [107](#)
D' ANGELIS, W. R. [119](#)
D'ÁVILA, J. L. [84](#)
De anima [132](#)
Dependência ontológica [63](#)
Desburocratização [35](#)
Desburocratizar [50](#)
Deus [123](#), [124](#), [127](#), [130](#), [133](#)
Dilma Rousseff [39](#)
Disciplina [19](#), [20](#), [22](#), [102](#), [112](#)
Disciplinamento [17](#), [21](#), [22](#)
Disciplinarização [22](#)
Diversidade cultural [91](#), [98](#), [116](#)

E

Edith Stein [124](#), [125](#)

Educação [7](#), [10](#), [11](#), [12](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [27](#), [28](#), [31](#), [32](#), [33](#), [35](#), [37](#), [39](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [45](#), [46](#), [47](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [110](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [116](#), [117](#), [118](#), [119](#), [120](#), [122](#), [123](#), [139](#), [140](#), [141](#)

Educação [30](#), [36](#), [38](#), [41](#), [42](#), [44](#), [45](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [60](#), [74](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [91](#),

Educação brasileira [7](#), [12](#), [54](#), [71](#), [78](#), [79](#)

Educação escolar [61](#), [66](#), [67](#), [68](#), [84](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [100](#), [101](#), [103](#), [110](#), [113](#), [114](#)

Educação escolar [92](#), [118](#)

Educação Escolar [87](#), [92](#), [97](#), [120](#)

educação escolar indígena [88](#), [91](#), [92](#), [94](#), [95](#), [101](#), [110](#), [113](#)

Educação Escolar Indígena [92](#), [97](#), [118](#), [120](#)

Educação intercultural [91](#), [117](#)

Educação pública municipal [32](#)

Escola [10](#), [11](#), [18](#), [19](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [27](#), [28](#), [34](#), [36](#), [41](#), [48](#), [52](#), [54](#), [77](#), [80](#), [86](#), [90](#), [94](#), [95](#), [101](#), [102](#), [105](#), [114](#), [115](#), [117](#), [119](#)

Escolas Indígenas [88](#), [92](#), [95](#), [97](#), [99](#), [103](#), [105](#), [109](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#), [119](#)

Estado [10](#), [11](#), [12](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [23](#), [24](#), [32](#), [34](#), [35](#), [37](#), [41](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [56](#), [58](#), [60](#), [68](#), [70](#), [71](#), [78](#), [82](#), [83](#), [87](#), [90](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [100](#), [109](#), [117](#), [119](#), [120](#)

Estágios Curriculares [109](#)

Estatuto da Criança e do Adolescente [11](#), [27](#)

Estudos Intensivos [99](#)

Estudos presenciais [108](#)

Eudaldo Forment [137](#)

F

FÁVERO, Altair Alberto [53](#)

FECOEP [87](#), [100](#), [114](#)

FERNANDES, Maria Diléia Espíndola [54](#)

Fernando Henrique Cardoso [37](#), [50](#)

Forma [26](#), [33](#), [36](#), [39](#), [43](#), [45](#), [49](#), [51](#), [58](#), [59](#), [61](#), [63](#), [68](#), [70](#), [76](#), [77](#), [80](#), [81](#), [83](#), [84](#), [86](#), [88](#), [99](#), [105](#), [110](#), [111](#), [112](#), [116](#), [123](#), [125](#), [126](#), [127](#), [133](#), [134](#), [135](#)

Formação continuada [57](#), [60](#), [61](#), [62](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [72](#), [74](#), [75](#), [78](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [112](#)

FOUCAULT, Michel [30](#)

FREITAS, Luís Carlos de [84](#)
Fundação Lemann [49](#), [60](#), [61](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [74](#), [75](#), [79](#), [81](#), [84](#), [85](#)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) [38](#)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF [37](#)

G

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso [55](#), [86](#)
Gerencialismo [54](#), [69](#)
Gerencialista [33](#), [38](#), [47](#), [48](#), [52](#), [58](#), [61](#), [77](#)
GOMES, Ana Maria Rabelo [119](#)
Governo [22](#), [25](#)
governo [22](#), [25](#), [26](#), [28](#), [30](#), [35](#), [37](#), [39](#), [40](#), [50](#), [51](#), [52](#), [72](#), [87](#), [95](#), [100](#), [120](#)
GRUPIONI, Luís Donizete Benzi [120](#)

H

HALBWACHS, Maurice [120](#)
HARVEY, David [85](#)
HEIDEGGER [123](#), [142](#)
HERNADEZ, Fernando [120](#)
Humano [25](#), [48](#), [57](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [67](#), [74](#), [80](#), [81](#), [83](#), [122](#), [123](#), [124](#), [126](#), [127](#), [130](#), [131](#), [134](#), [136](#), [139](#), [140](#), [141](#)

I

Implementação [28](#), [32](#), [35](#), [40](#), [51](#), [59](#), [73](#), [79](#), [81](#), [97](#), [102](#), [117](#)
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) [44](#)
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [38](#), [77](#)
Indivuação [123](#), [124](#), [125](#), [127](#), [130](#), [131](#), [132](#), [133](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [139](#), [140](#)
Individual [26](#), [83](#), [115](#), [123](#), [124](#), [125](#), [126](#), [127](#), [128](#), [129](#), [134](#), [136](#), [139](#), [140](#)
Indivíduo [17](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [49](#), [58](#), [61](#), [64](#), [65](#), [66](#), [83](#), [122](#), [123](#), [127](#), [130](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [139](#), [140](#), [142](#)
indivisibilidade [129](#)
Infância [12](#), [14](#), [17](#), [18](#), [20](#), [21](#), [22](#), [25](#), [27](#), [28](#), [30](#), [31](#)
Infância pobre [12](#), [18](#)
Instituto Ayrton Senna (IAS) [33](#), [41](#), [46](#)
Integracionista [90](#)
Intenções lógicas [131](#), [132](#)
Interculturalidade [96](#), [100](#), [110](#)
Interculturalidade

J

Jesuítas [9](#), [89](#)

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [36](#), [88](#)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ([88](#)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN [91](#)

LEMOV, Doug [85](#)

LIBÂNEO, José Carlos [53](#)

Licenciatura Intercultural Indígena [87](#), [88](#), [95](#), [113](#), [120](#)

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA [87](#), [98](#)

LUKÁCS, Georg [85](#)

LUZ, Liliene Xavier [54](#)

M

Magistério indígena [98](#)

MAINARDES, Jefferson [53](#), [56](#)

MARCON, Telmo [120](#)

MARTINS, Maria Fernanda dos Santos [54](#)

Matéria [126](#), [137](#), [138](#), [139](#), [140](#), [142](#)

MAUSS, Marcel [120](#)

MÉSZÁROS, István [85](#)

Metadiscurso [132](#)

Michel Temer [39](#)

Ministério da Educação (MEC) [71](#)

MIRANDA [129](#), [138](#), [139](#), [142](#)

Missionários [89](#), [96](#)

MOREAU, Filipe Eduardo [121](#)

N

Não-índios [96](#)

NASCIMENTO, Flávia Marchi [55](#)

Natural [26](#), [49](#), [52](#), [137](#)

Neoliberalismo [34](#)

NEVES, Lúcia Maria Wanderley [54](#)

O

OLIVEIRA, Ramon [54](#)

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari De [54](#)

OLIVEIRA, Romualdo Portela de [85](#)
Organismos internacionais [33](#), [35](#), [37](#), [38](#), [48](#)
Organismos privados [32](#), [33](#), [79](#)

P

PALADINO, Mariana [119](#)
Parceria público-privada [42](#), [46](#), [54](#), [55](#), [60](#), [82](#), [83](#)
PASINATO, Darciel [53](#)
Pedagogia do sucesso [46](#)
PEIXOTO, José Adelson Lopes [121](#)
PERONI, Vera Maria Vidal [53](#), [54](#), [86](#)
PIRES, Daniela de Oliveira [55](#)
Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) [36](#)
Pluralidade [124](#), [126](#), [130](#)
POJO, Oneide Campos [55](#)
Políticas educacionais [7](#), [11](#), [12](#), [26](#), [28](#), [29](#), [33](#), [34](#), [36](#), [40](#), [43](#), [44](#), [48](#), [51](#), [52](#),
[53](#), [56](#), [58](#), [72](#), [73](#)
Políticas públicas educacionais [9](#), [32](#), [50](#)
Polos [88](#), [104](#)
Pôr teleológico [63](#)
PORVIR [74](#), [86](#)
POSTMAN [18](#), [21](#)
POSTMAN, Neil [30](#)
Professores indígenas [93](#), [96](#), [97](#), [99](#), [100](#), [101](#), [106](#), [109](#), [116](#), [119](#), [120](#)
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) [33](#), [41](#), [55](#)
Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) [39](#)
Programa Formar [72](#), [73](#), [85](#)
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) [39](#)
Programa Universidade para Todos (PROUNI) [38](#)

Q

Questões Disputadas sobre a Alma [127](#)

R

Reprodução [61](#), [63](#), [64](#), [67](#), [68](#), [70](#), [106](#), [107](#), [110](#)
RIKOWKI, Glenn [86](#)
ROBERTSON, Susan [55](#)
Roda de Expostos [15](#)

S

SANDRI, Simone. [86](#)
SANTOS, Denize dos [121](#)
SCHERER, Susana Schneid [55](#)
Secretaria Municipal de Educação (SEMED) [41](#)
Ser social [63](#), [85](#)
SHIROMA, Eneida Oto [55](#), [86](#)
Signata [136](#), [137](#), [138](#), [139](#), [140](#)
SILVA, Adriane Costa da [118](#)
SILVA, Leonardo Xavier Da [56](#)
SILVA, Nélida Fernanda Inácio Da [56](#)
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [37](#)
SPI [89](#)
Substância [124](#), [126](#), [127](#), [129](#), [130](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [138](#)
Suma Teológica [125](#), [141](#)

T

Tempo comunidade [99](#), [108](#), [112](#)
Terceiro setor [46](#), [54](#), [58](#), [62](#), [70](#), [82](#), [83](#), [84](#)
Tomás de Aquino [123](#), [124](#), [125](#), [126](#), [127](#), [129](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [140](#),
[142](#)
Trabalho [7](#), [10](#), [18](#), [21](#), [35](#), [37](#), [39](#), [41](#), [42](#), [45](#), [46](#), [49](#), [52](#), [56](#), [58](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#),
[66](#), [67](#), [69](#), [70](#), [72](#), [76](#), [77](#), [80](#), [81](#), [83](#), [84](#), [90](#), [91](#), [97](#), [99](#), [111](#), [112](#), [115](#),
[116](#), [120](#)
Transcendentais [124](#), [128](#)

U

Unidade [34](#), [90](#), [93](#), [112](#), [124](#), [126](#), [127](#), [128](#), [129](#), [130](#), [139](#), [140](#)

V

VERGER, Antoni [55](#)

Este livro – ***Educação, políticas educacionais e formação humana*** – é mais uma dessas tentativas de alcançar todo esse escopo de luta, reunindo pesquisadores e pesquisadoras que discutem temas diversos na perspectiva apontada pela obra. Inevitável não articular educação com as políticas que a ela se referem ou que a partir dela se originam, e com as naturais consequências na formação humana, enquanto sociedade organizada e em processo constante de revisão e ressignificação de conceitos, de valores e sentimentos. Daí a importância de uma obra como esta, no contexto que vivenciamos, de luta e resistência permanente contra a barbárie que a educação brasileira tem vivenciado!



CONHEÇA OUTRAS OBRAS DA EDUNEAL

