



*Paulo Freire:
Atualidade e perspectivas
para além da pandemia*

COORDENAÇÃO:

Deputada Federal **PROFESSORA ROSA NEIDE** | PTMT

Deputada Estadual **TERESA LEITÃO** | PTPE

ORGANIZAÇÃO:

Luiz Dourado

Heleno Araújo

Walisson Araújo

Centenário
Paulo Freire

Luiz Dourado
Helena Araújo
Walisson Araújo
(Organizadores)

**PAULO FREIRE:
ATUALIDADE E PERSPECTIVAS PARA
ALÉM DA PANDEMIA**

2022

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)

D739pf

Paulo Freire: atualidade e perspectivas para além da pandemia. / Luiz Dourado, Heleno Araújo e Walisson Araújo (Organizadores). - [Meio Eletrônico] 2022.

Livro Digital

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 237 páginas

ISBN: 978-65-00-54365-0

1.Paulo Freire. 2.Educação. 3.Pandemia. 4.Atualidades. I. Dourado, Luiz. II. Araújo, Heleno. III. Araújo, Walisson. IV. Título.

CDU 37/49 CDD 379

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Coordenação:

Deputada Federal Professora Rosa Neide - Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional

Deputada Estadual Tereza Leitão - Comissão de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores

Parlamentares

Bohn Gass - (PT/RS, Líder da Bancada (2021)
Reginaldo Lopes (PT/MG, Líder da Bancada (2022)
Professora Rosa Neide (PT/MT)
Airton Faleiro (PT/PA)
Alencar Santana Braga (PT/SP)
José Guimarães (PT/CE)
José Ricardo (PT/AM)
Maria do Rosário (PT/RS)
Natália Bonavides (PT/RN)
Patrus Ananias (PT/MG)
Pedro Uczai (PT/SC)
Leo de Brito (PT-AC)
Merlong Solano (PT-PI)
Rogério Correia (PT/MG)

Rejane Dias (PT/PI)
Waldenor Pereira (PT/BA)
Zeca Dirceu (PT/PR)

Componentes

João Monlevade
Carlos Abicalil
Newton Lima Neto
Adercia Hostin
Aline Lopes
André Ribeiro
Antonio Lacerda
Bruno Costa Bruno
Gaspar Chris Ramirez
Denise Soares
Eduardo Ferreira
Fernanda Torres
Guilherme Barbosa
Heleno Araújo
Hilquias Crispim
Layla Andrade
Lizete Marques
Lucio Rodrigues
Luis Borba
Luis Galvão
Luiz Dourado
Magnus Marques
Marcia Abreu
Maria Luiza Pinho Pereira
Ray Kenner
Ronald Pinto
Selma Rocha
Tino Lourenço
Urithiane Brum
Valtenci Miranda
Vinicius Fuzeti
Volney Albano

Walisson Araújo – Secretário Executivo do Núcleo

Serviços Editoriais – Arte e adequação do layout para livro digital:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

carlosaguiar48@gmail.com

Revisão

Vera Lúcia Bazzo

Distribuição gratuita

SUMÁRIO

PREFÁCIO

- ★ João Antônio Cabral de Monlevade

8

APRESENTAÇÃO

PANDEMIA MOSTRA ESSENCIALIDADE DE PAULO FREIRE

- ★ Presidenta Nacional do PT - Dep. Gleisi Hoffmann

13

INTRODUÇÃO

- ★ Dep. Profa. Rosa Neide
- ★ Dep. Tereza Leitão

18

CAPÍTULO I

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, LIBERDADES E LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

- ★ Marcia Angela da Silva Aguiar
- ★ Fátima Aparecida da Silva
- ★ Dep. Rogério Correia
- ★ Bruna Matos de Carvalho

22

CAPÍTULO II

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ALTERIDADE E RESPEITO NA EDUCAÇÃO

- ★ Erasto Fortes Mendonça

35

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: LUTAS E DESAFIOS POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR

- ★ Maria Luiza Pinho Pereira
- ★ Maria Margarida Machado
- ★ Dep. Maria do Rosário Nunes
- ★ Nícolas Alcântara

52

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM MOVIMENTO

- ★ Ivana Cristina Lovo
- ★ Rosely Carlos Augusto
- ★ Antônio Lacerda Souto
- ★ João Carlos Siqueira
- ★ Edjane Rodrigues Silva

68

CAPÍTULO V

PAULO FREIRE, AS JUVENTUDES E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: AUTONOMIAS, MOVIMENTOS E LUTAS

- ★ Andréia Barbosa Gouveia
- ★ Guilherme Barbosa Rodrigues Fonseca Naves
- ★ Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
- ★ Dep. Zeca Dirceu

84

CAPÍTULO VI

POLÍTICAS INTERSETORIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS DE LIBERTAÇÃO

- ★ Dep. Benedita da Silva
- ★ Christiane Ramírez
- ★ Tino Lourenço
- ★ Emanuel Sobrinho

102

CAPÍTULO VII

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVO E DEMOCRÁTICO COM PAULO FREIRE

- ★ Dep. Profa. Rosa Neide
- ★ Luiz Fernandes Dourado
- ★ Carlos Abicalil
- ★ Walisson Araújo

113

CAPÍTULO VIII

OS INSTITUTOS FEDERAIS: QUALIDADE SOCIAL, AUTONOMIA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

- ★ Nilton Brandão
- ★ Dep. Reginaldo Lopes
- ★ Sônia Regina de Souza Fernandes

138

CAPÍTULO IX

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, PLANOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

- ★ Luiz Fernandes Dourado
- ★ Dep. Pedro Uczai
- ★ Heleno Araújo

146

CAPÍTULO X

A QUEM INTERESSA PARAR AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS?

- ★ Nelson Cardoso Amaral
- ★ Edward Madureira Brasil

175

CAPÍTULO XI

AS TAREFAS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: AUTONOMIA E LIBERDADE A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E SOBERANO

- ★ Dep. Waldenor Pereira
- ★ Rodrigo Bruno Zanin

200

CAPÍTULO XII

ESPERANÇAS E IMPACIÊNCIAS: LIÇÕES FREIREANAS SOBRE ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

- ★ Geovana Mendonça L. Mendes
- ★ Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- ★ Marcia Denise Pletsc
- ★ Miriam Fábria Alves

205

CAPÍTULO XIII

EDUCANDO PARA A LIBERDADE, LENDO O MUNDO E REINVENTANDO A VIDA: O SIGNIFICADO DO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE NA ORGANIZAÇÃO E LUTA DOS EDUCADORES PETISTAS

- ★ Dep. Teresa Leitão
- ★ Dep. Profa. Rosa Neide
- ★ Alberto Damasceno

219



PREFÁCIO

João Antônio Cabral de Monlevade

Desnecessário dizer da alegria que senti pela honra de ser lembrado pelos coordenadores e organizadores deste livro – "Paulo Freire: Atualidade e Perspectivas para Além da Pandemia", para prefaciá-lo.

Daí se impõem dois agradecimentos. O primeiro, óbvio, pela confiança em mim depositada, em especial pela deputada federal Rosa Neide, do PT de Mato Grosso, e pela deputada estadual Teresa Leitão, do PT de Pernambuco. O segundo, pela oportunidade de me embeber mais uma vez dos ensinamentos e dos testemunhos de vida do Patrono da Educação Brasileira, muito bem atualizados pelo trabalho coletivo de dezenas de pesquisadores e educadores escolhidos pelos companheiros(as) que organizaram a sequência dos textos: Walisson Araújo, chefe de Gabinete da Rosa Neide e Secretário do Núcleo de Educação do PT no Congresso Nacional, bem como Luiz Dourado e Heleno Araújo, ambos lutadores incansáveis por uma educação pública e emancipadora em nosso país; o primeiro, na seara acadêmica das universidades públicas, e o segundo, na afirmação sindical dos educadores em seguidos mandatos na Direção do SINTEPE/PE e da já gloriosa Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Assim, participo deste trabalho com seus verdadeiros/as redatores/as – militantes na educação, elencados no Sumário deste livro – no sentido de testemunhar o legado político e educacional com que tantos de nós fomos presenteados pela leitura de Paulo Freire e pela convivência com seu trabalho, uns mais, outros menos, como eu, a quem não passou a oportunidade de curtir alguns momentos de nossas vidas.

Com efeito, fomos contemporâneos, de 1942, quando nasci de pai paulista e mãe sergipana, até a data de seu falecimento. Acima de tudo, além do contato com sua obra, a partir de "Educação como Prática de Liberdade", foi-me preciosíssima a identidade com suas "verdades" e de sua ação com o que eu também me fui identificando. Tenho certeza de que os autores dos textos deste livro, que comemora o centenário de sua vida, procuram prolongar a presença de nosso grande timoneiro nesta viagem turbulenta da afirmação da educação pública e gratuita, básica e superior, pelas quais lutamos para que sejam de qualidade emancipadora das pessoas, principalmente dos oprimidos, e de toda nossa sociedade.

A leitura desse livro pode ser feita de duas maneiras. A primeira, cursiva, sequencial, da primeira à última de suas páginas, para irmos participando dos frutos científico-pedagógicos que ele "selecionou" e aperfeiçoou ao longo de sua vida de intelectual – gloriosa para todos nós. A segunda, pinçando os capítulos com os quais mais nos identificamos, para não só aprendermos, como para nos irmanarmos à sua luta.

Fiz os dois itinerários. Deles recolho algumas lições deste homem que fez um atalho muito importante: o de se sensibilizar pelos problemas pedagógicos antes de trilhar qualquer carreira acadêmica. Como eu o conheci? Pela notícia espetacular de seu método de alfabetização em 40 dias – nos tempos em que convivíamos com mais de 30% de analfabetos, já na era da TV colorida... Como eu o segui? Trabalhando com entusiasmo na Educação de Jovens e Adultos nos morros do Rio de Janeiro e no interior do Mato Grosso. Como eu o internalizei em minha prática e em meu trabalho acadêmico como professor na educação básica e superior. Menos pelas titulações como mestre e doutor na Unicamp. Mais pela leitura incessante e contínua de seus escritos, pela discussão de seus projetos – inclusive como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, a convite da extraordinária mulher que é Luíza Erundina. Conversas com amigos meus, educadores freirianos - o principal, a quem quero homenagear, Eudson de Castro Ferreira, fundador da EJA, no período noturno do Colégio Santo Inácio, da alfabetização a cursos técnicos, e que, depois, se mudou para Mato Grosso, onde trabalhou na Secretaria Estadual e no Conselho Estadual de Educação,

além de ser professor, como eu, na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Da segunda leitura do livro, transmito aos leitores e leitoras algumas notas.

Atentemos ao conjunto de artigos que nos permitem, a partir de temáticas que se articulam, uma orientação para ler Paulo Freire: não como diversão literária ou aprendizagem acadêmica, mas como engajamento numa luta. E luta por quais causas? Por uma educação emancipatória, libertadora das pessoas e de nosso país, que está longe de superar o analfabetismo absoluto e funcional e ainda mergulhado em desigualdades sociais e econômicas inaceitáveis, negadoras de direitos, até mesmo de viver a democracia no sistema e na gestão das escolas.

A coletânea aborda, ainda, tema crônico da educação no Brasil: o da desvalorização dos trabalhadores em educação. Quem eram eles no tempo de Paulo Freire e quem são agora? Professores(as), gestores(as) e funcionários(as). Sem titubeio: devem ser as três categorias profissionais da educação. Tanto como os médicos, enfermeiros e técnicos, na saúde. Mas aí estamos na negação não só de salários dignos – a ponto de alguns deseducados economistas e administradores proporem, em tempos de inflação ressuscitada, não só reajustes de salário pelo simples IPCA, que congela o poder de compra, como também a negação aos funcionários das escolas da própria identidade de educadores, aos quais não caberia formação técnica e pedagógica de qualidade, e sim, o exílio da terceirização.

Assunto que foi central na vida de Paulo Freire, a Educação de Jovens e Adultos de hoje foi atingida duramente pela pandemia. Já com as matrículas em declínio, de seis para três milhões nos ensinos fundamental e médio no século atual e pela persistente produção de evadidos na educação de crianças e adolescentes, o Brasil assiste a um escândalo oculto – o de ter metade de seus adultos, mais de 70 milhões de homens e mulheres – sem concluírem a educação básica obrigatória. O que faria o professor Freire se vivo fosse hoje? Toleraria as milhares de escolas fechadas à noite e as jornadas de 60 ou mais horas semanais para os que se dedicam à EJA?

Que dizer dos temas de atenção aos direitos humanos e às diversidades, negados até mesmo nas instituições de ensino? Do Plano Nacional de Educação, sobretudo da sua secundarização no atual momento político nacional? E da falta de um sistema nacional de educação, que não negue iniciativas privadas, mas as coloque em seu lugar, de ofertantes de 15% das matrículas na educação básica?

Sem negar os esforços dos governos federais petistas de Lula e Dilma no desenvolvimento das universidades e na expansão espetacular do ensino técnico e tecnológico dos Institutos Federais - vários artigos focam esses temas na perspectiva crítica que Paulo Freire sempre adotou, inclusive como professor da Unicamp. E com a autoridade de ter sido admitido como Doctor honoris causa em mais de 40 universidades em todo o Planeta.

Após estas linhas – breves, para dar mais tempo de mergulharmos nas águas de vida que jorram dos escritos de seus verdadeiros autores - passemos a eles e elas, desculpando-nos de não tê-los citado como merecem e lembrando-nos de que, agora, não podemos fugir de duas novas tarefas: as de recuperar o tempo perdido pela pandemia com ações lúcidas, a exemplo de Paulo Freire, e a de agradecermos sem cessar a todos(as) que nos curaram com seu saber e com sua ciência, hauridos em nossa educação pública, tão criticada e nunca antes tão imprescindível. Viva o Paulo que há em nós!



APRESENTAÇÃO

**PANDEMIA MOSTRA ESSENCIALIDADE
DE PAULO FREIRE**Gleisi Hoffmann¹

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

O centenário do nascimento do maior educador brasileiro, Paulo Freire, foi marcado pela chegada da pandemia do coronavírus. Não por acaso, ao mesmo tempo que a mais profunda crise sanitária dos últimos 100 anos escancarou a gigantesca desigualdade social da humanidade, estar revisitando os ensinamentos freirianos é como uma lição de vida, um sopro de inspiração para resistir e ter esperança em superar as adversidades e construir um futuro mais justo e solidário. Essa nova ordem mundial é cruel, eivada de realidades lancinantes, que evidenciaram a atualidade e a essencialidade de Paulo Freire. Reafirmar sua filosofia, que supera a educação e versa sobre a vida, pensar na construção coletiva e não individual, são caminhos para buscarmos um mundo menos opressor.

Nesse cenário desolador, Paulo é um bálsamo para recuperarmos forças e traçarmos um novo caminho. Se é que podemos definir os pensamentos freireanos em três palavras, eles são baseados na amorosidade, na solidariedade e na tolerância, e quando a gente mergulha mais fundo em suas ideias, vemos que precisamos muito mais desse gênio agora do que em qualquer outro momento. Como se diz, todo dia a gente aprende algo com Paulo. Ele não é só educador da liberdade dos oprimidos,

¹ Gleisi Hoffmann é deputada federal pelo Estado do Paraná e presidenta nacional do PT

é um sábio que provoca a inquietação intelectual. Resgatar essa memória é amaneira de resistir às violências e nos fazer pensar numa transformação humanista.

Principal educador do século XX, Paulo Freire desenvolveu a pedagogia emancipadora. É a educação libertadora como parte da construção de todo conhecimento humano e de consciência crítica e libertadora da opressão. A educação como principal ferramenta de transformação social e como forma de reconhecer e reivindicar direitos. Paulo Freire atravessa os tempos, quando vemos a classe dominante cada vez mais abastada e privilegiada em detrimento dos trabalhadores e do povo que sofre com a contínua perda de direitos, por força de um regime capitalista exclusivo e de uma sociedade individualista, que se aprofundou no Brasil nos últimos anos. É contra tudo isso que ele ensinou a pensar e a agir. Por isso a filosofia freiriana vem a calhar. Estimula a elevação de consciência política e, assim, subsidia nossa resistência e luta, incentivando que a voz das minorias se levante contra a destruição e as mazelas.

Gosto muito de lembrar de uma entrevista dada por Paulo Freire, em que ele conta que foi a dura realidade do povo periférico e dos pobres que o fez encontrar o camarada Jesus Cristo nas esquinas das favelas e o fez ler Karl Marx para entender o sistema opressor e explorador. Essa proximidade das pessoas, o diálogo, a escuta, tudo isso é muito presente nos seus ensinamentos. É preciso beber na água dessa fonte para entendermos as necessidades e os anseios do povo. Como Paulo mesmo disse, a organização e a política são trabalhos do caminho educativo, e o dirigente não pode estar à frente nem atrás, tem que estar junto das massas.

A pandemia não pode ser vista como crise estritamente sanitária. Ela mostrou a urgência com que a realidade precisa ser mudada, que é preciso construir um outro padrão civilizatório e apontar para um sonho possível de igualdade e fraternidade. Essa reflexão nos aproxima, então, da Pedagogia da Esperança e, por isso, precisamos conjugar cada vez mais o verbo esperar de Paulo Freire: "É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não

desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Como escreveu Freire, o processo educativo como responsável pela tomada de consciência possibilita mulheres e homens, estudantes e professores, pais e filhos a se inserirem como sujeitos. Reviver suas memórias e trazer de volta toda a proposta pedagógica e social que nos ensinou, essencialmente democrática: toda educação é um ato político, de cidadania ativa e participativa. Compreender Paulo Freire em toda sua dimensão humanista e seguir em busca desse ideal traçado por ele é o ato revolucionário em tempos de pandemia e tantos retrocessos. Não podemos ser progressistas e ler Paulo Freire sem nos indignar com o que vem se passando com as vidas das pessoas, com os mais vulneráveis. Se estivesse aqui, Paulo estaria à frente da defesa da vida e do povo e, por isso, ele vem, agora, justamente para nos fortalecer diante de toda essa dramaticidade e pouca valorização da vida.

Um dos intelectuais brasileiros mais reverenciados do mundo, o notável Paulo Freire está entre os 100 mais citados em estudos, e o seu livro mais famoso, *Pedagogia do Oprimido*, é a terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos da área de humanas. Referência mundial em ensino, seu método é adotado em diversos países e há centros de estudos sobre ele espalhados na Finlândia, África do Sul, Áustria, Alemanha, Holanda, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Foi o brasileiro mais homenageado da história, com pelo menos 35 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e da América. Recebeu o prêmio da Unesco de Educação para a Paz e foi nomeado Patrono da Educação Brasileira.

Sua obra é apreciada por estudiosos, intelectuais, movimentos sociais e estudantis e educadores, não só do ponto de vista do ensino, mas para o debate sobre que mundo queremos para nós, nossos filhos e netos, que nova ordem mundial no século XXI almejamos para a humanidade, perpassando o debate educacional e tratando da vida de todos.

No ano do centenário de Paulo Freire, as comemorações são muitas e o livro “Paulo Freire: Atualidade e perspectivas para além da pandemia” pretende abordar a eternidade freiriana como projeto necessário para a garantia do direito à educação, para a valorização da escola, para a

democratização, o desenvolvimento inclusivo e soberano e os caminhos da libertação. “A História não termina em nós: ela segue adiante”, nos ensina Paulo Freire. É preciso lutar movidos pela esperança, para o bem de todos e seguir em frente nos alimentando do esperar do nosso querido educador.



INTRODUÇÃO

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

A ideia de produzir esta obra coletiva intitulada Paulo Freire: atualidades e perspectivas para além da pandemia, no seio do Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores e Trabalhadoras no Congresso Nacional, surgiu da mais justa necessidade de referenciar e reverenciarmos este nosso queridíssimo companheiro, Doutor Honoris Causa por tantas universidades e grande intelectual reconhecido no Brasil e no mundo: nosso mestre Paulo Freire, cujo centenário é celebrado neste biênio 2021-2022.

Para o PT, que desde sua fundação confere à educação a mais absoluta centralidade para o desenvolvimento do país e para formação integral das pessoas, é um orgulho enorme contar com Paulo Freire, suas contribuições, produções e proposições político-pedagógicas e programáticas.

Promover, a partir de diversos olhares e temáticas, a reflexão sobre os avanços e desafios na área da educação e os direitos humanos, sobre a construção de uma educação e escola democráticas, sobre o papel das instituições de educação básica e superior e sua autonomia, sobre uma educação popular e emancipatória, sobre as relações entre educadores e educandos e os seus papéis na formação de consciências melhores e cidadãos/as ativos/as, entre outros aspectos, é muito fortificante, à luz de Paulo Freire, notadamente neste processo de retrocessos, resistência e travessia pelo qual o Brasil passa.

Pensar a educação, implica pensá-la e materializá-la como direito social, com a mais ampla abrangência: os processos de autonomia, participação e gestão democrática, o reforço da liberdade de ensinar e de aprender, um currículo integral e diverso, a valorização profissional como fundamento e o reconhecimento do papel do educador, a valorização das diversidades, o compartilhamento de poder e, sobretudo, o diálogo, a construção da educação como ato político que tem a emancipação e o afeto como métodos nas relações pedagógicas e no pensar e fazer educação de qualidade social e democrática para todos/as.

Ratificamos, na divulgação do conjunto desta obra celebrativa, nossa concepção e mandamento de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício livre, ativo e amplo da cidadania. Ratificar este mandamento constitucional requer de nós avanços nas lutas pela retomada do Estado Democrático de Direito e pela centralidade das políticas de Estado para a educação nacional, dentre outras frentes fundamentais, para avançarmos na democratização das políticas sociais em nosso país. Nesta direção, esta obra aponta temáticas e sinaliza caminhos e proposições direcionadas a esperança de mudança e redesenho do Estado brasileiro rompendo com o conservadorismo, autoritarismo e patrimonialismo que buscam demarcar as ações e políticas atuais.

Temos convicção que, sob a inspiração de Paulo Freire, o país voltará a investir fortemente em educação de qualidade, no sagrado direito ao conhecimento e no fortalecimento de toda a educação básica, da creche à pós-graduação, retomando e aprimorando as metas do Plano Nacional de Educação e revertendo os retrocessos dos últimos anos

Convidamos três educadores, companheiros comprometidos com as lutas sociais, para contribuir com a organização desta coletânea: Luiz Dourado, Heleno Araújo e Walisson Araújo. O esforço efetivado foi de reunir reflexões conjuntas envolvendo parlamentares, educadores, pesquisadores, e gestores tendo por eixo pensar a educação como prática social articulada à defesa da qualidade social, da democracia e da justiça social.

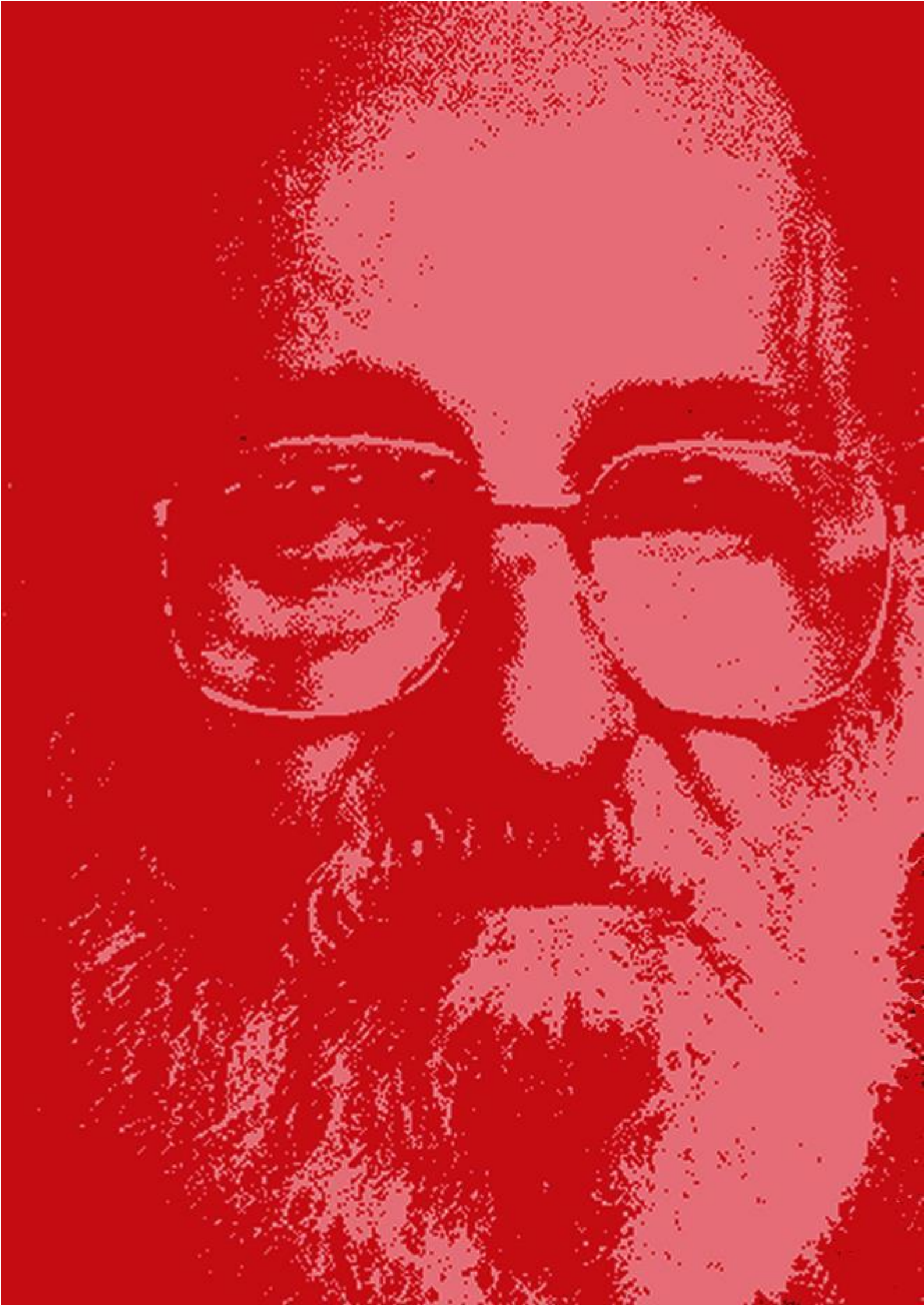
Esta coletânea apresenta, portanto, reflexões que contribuem para o repensar da educação como política de estado a ser materializado por meio de políticas públicas que resguardem os avanços do PNE, bem como, os parâmetros e padrões regulatórios e de avaliação emancipatórios que garantam o direito a educação com qualidade e justiça social. Esta coletânea configura-se, portanto, espaço de disseminação e discussão de resultados de estudos e pesquisas e nos instiga a aprendizdos e novas problematizações sobre a temática e celebra o centenário do saudoso educador Paulo Freire.

Professora Rosa Neide

Coordenadora Do Núcleo

Dep. Teresa Leitão

Coordenadora da Caed



VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, LIBERDADES E LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Márcia Angela da Silva Aguiar¹

Fátima Aparecida da Silva²

Rogério Correia³

Bruna Matos de Carvalho⁴

O texto discute a questão da valorização dos profissionais da Educação Básica no Brasil, considerando sua formação e suas condições materiais de trabalho, no contexto das lutas em defesa dos direitos dos educadores e educadoras. Apresenta um breve histórico sobre os avanços das políticas de formação; mostra a desconstrução dessas políticas ao longo dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro e evidencia a resistência propositiva das associações acadêmico-científicas, das representações dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica e os embates no Congresso Nacional com relação à pauta da educação. Conclui com a afirmação da pedagogia da autonomia, na perspectiva freireana, e com a defesa intransigente dos direitos dos educadores e educadoras.

O decano da educação brasileira, Paulo Freire (2007), tão atacado nos últimos anos por forças obscurantistas que negam a ciência e que menosprezam os direitos de cidadania, defendia a formação de um educador

¹ Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

² Professora e Secretária Geral - CNTE e Vice-Presidenta - IEAL

³ Professor e Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores

⁴ Economista e Articulação Brasileira pelo Pacto Educativo Global

crítico e autônomo em seu processo contínuo de formação. Exaltava os saberes atinentes à prática pedagógica-docente, ancorados numa visão de educação como um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. As ideias freireanas e de outros pensadores libertários impulsionavam os diversos setores da sociedade civil organizada, em especial, as associações científicas, entidades sindicais e os movimentos sociais na luta contra o regime de exceção instaurado no Brasil com o golpe de 1964.

Dentre as forças sociais que contribuíram para o esgotamento do regime autoritário e para a retomada do Estado Democrático de Direito, estavam presentes os educadores organizados em suas várias entidades representativas que resistiam ao arbítrio. A participação desses educadores de forma organizada, buscando interferir na construção de políticas públicas de educação, tomou impulso, sobretudo, com a promoção por associações científicas das várias edições das denominadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que agregaram centenas de educadores e estudantes de todo país, defendendo bandeiras democráticas. Esse movimento contribuiu com a inscrição do capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por dar amplitude aos direitos sociais. Nesse período de grande efervescência no país, também, teve papel de destaque para o avanço das pautas democráticas o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Nas décadas subsequentes, as grandes conferências continuaram agregando educadores de todo o país e passaram a ser promovidas em perspectiva de colaboração com uma ampla variedade de entidades e instituições da sociedade civil. Foram realizadas as edições do Congresso Nacional de Educação (I e II Coned), a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb 2008) as edições da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010 e Conae 2014) e, mais recentemente, a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape 2018).

Uma das decisões da CONAE 2010 foi a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), com as atribuições de organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de

Educação, bem como, acompanhar a implementação do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos municipais, estaduais e do Distrito Federal (DOURADO, 2017).

Esses avanços consignados nas legislações, todavia, foram interrompidos pela articulação das forças conservadoras que promoveram o afastamento da Presidenta eleita Dilma Rousseff do governo, sob a alegação, nunca comprovada, de crime de responsabilidade fiscal. Consumado o impeachment, assumiu a presidência o vice-presidente Michel Temer, que permaneceu até a eleição de 2018, quando foi eleito Jair Messias Bolsonaro. Ao assumir o governo, o presidente Michel Temer tomou iniciativas que impactaram negativamente o campo da educação, em especial o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o que foi aprofundado e ampliado no governo subsequente de Jair Bolsonaro (2018-) (AGUIAR, DOURADO 2019).

Os retrocessos nas políticas educacionais advindos desse momento histórico encontram, porém, resistências na sociedade civil, sobretudo por parte das associações acadêmico-científicas e entidades sindicais do campo de educação, que reagem a tais desmontes. Esses embates, também, são visíveis no Congresso Nacional, quando estão em pauta matérias atinentes ao campo da educação

A RESISTÊNCIA PROPOSITIVA DAS ASSOCIAÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS

Diante dos ataques à educação, as associações acadêmico-científicas demonstraram em várias ocasiões a sua total discordância com os rumos tomados pelas políticas educacionais nesse contexto. Assim ocorreu com a aprovação da PEC 55, que congela os gastos do governo por 20 anos, uma vez que essas entidades a entendem como uma medida econômica que representa perda de recursos para áreas prioritárias, em especial saúde e educação⁵.

⁵Cf. https://www.anped.org.br/sites/default/files/oficio_conjunto_anped_042_2016_manifesto_contra_a_pec_n._241-2016.pdf

No primeiro mês do governo Temer, a comunidade acadêmica e entidades da sociedade civil reagiram fortemente à medida provisória emitida pelo presidente, que promovia uma reforma no ensino médio, justificando que o seu objetivo era tornar essa etapa do ensino mais dinâmica e adaptada à realidade dos jovens. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped e outras entidades subscreveram o documento intitulado Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio - Não à Proposta de BNCC do Ensino Médio, em que conclamavam "a todos para uma mobilização de REJEIÇÃO à proposta de BNCC do Ensino Médio e pela revogação da Lei 13.415, que instituiu a Reforma do Ensino Médio⁶".

Outra medida de governo que provocou reações da comunidade acadêmica, junto com outras entidades da sociedade civil, foi a edição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que se tornou a referência obrigatória nos currículos da educação básica e da formação de professores no âmbito das Instituições de Ensino Superior. A edição da BNCC é considerada pelos críticos não só uma política autoritária que interfere na construção de projetos político-pedagógicos das escolas da Educação Básica, bem como afronta a autonomia das Universidades em definir os currículos dos cursos de formação de professores, desconsiderando sua importante produção científica na área.

Esses ataques à educação pública aprofundaram-se no governo subsequente de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, provocando reações no campo mediante pronunciamentos públicos e mobilizações do setor em defesa da ciência e da educação (AGUIAR, 2019). Nesse sentido, a ANPED, no mês de fevereiro de 2019, chamava a atenção sobre a urgência de discutir as questões de fechamento de escolas do campo e da política ambiental, e alertava sobre os riscos a partir dos rumos e propostas que o governo federal e, em especial o MEC, colocava em pauta, como criminalização das atividades do MST, militarização das escolas, educação domiciliar, com destaque à recente orientação do ministro da Educação para que estudantes de todo o país sejam filmados cantando o hino nacional e entoando o slogan de campanha do então candidato a presidente⁷.

⁶ Cf. Boletim ANPED, fev. 2019. <https://www.anped.org.br/boletim/44/2019/02>

⁷

Registre-se que uma das primeiras comunicações do novo presidente relacionada à educação provocou reação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, entidade que congrega as sociedades científicas, a qual, em nota pública divulgada em 25 de abril de 2019, contestou a proposição do presidente da República de cortar investimentos federais para faculdades de Filosofia e Sociologia, reafirmando o caráter científico das Ciências Humanas e Sociais e a sua importância para o “desenvolvimento científico e tecnológico do País e para a melhoria das condições de vida de sua população⁸”. 8

Outra questão provocou a mobilização dessas entidades. Ante a ameaça da aprovação do PL que autoriza e regulamenta a educação domiciliar, as associações científicas da área de educação, em conjunto com entidades sindicais, Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil subscreveram o Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas, por ser considerado um fator de EXTREMO RISCO, nos termos a seguir: [...] constitui mais um ataque ao direito à educação como uma das garantias fundamentais da pessoa humana. Tal regulamentação pode aprofundar ainda mais as imensas desigualdades social e educacional e multiplicar os casos de violência e desproteção aos quais estão submetidos milhões de crianças e adolescentes⁹.

No final do governo Temer, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - Forumdir e demais associações, foram surpreendidas com a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de Professores para a Educação Básica, fruto de diálogo com a área e com instâncias do MEC. O CNE, de forma autoritária, publicou a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

⁸ Cf. SBPC- Nota Pública em Defesa das Ciências Humanas e Sociais.
<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-se-manifesta-em-defesa-das-ciencias-humanas-e-sociais>

⁹.Cf.<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/73969-entidades-ligadas-a-educacao-protestam-contraliberacao-dohomeschooling-no-brasil>

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em continuidade, em 2020, o CNE aprova a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Diante do que consideram grave retrocesso à formação de professores, um conjunto de entidades (15 associações científicas, 5 entidades nacionais de dirigentes e trabalhadores, 13 entidades e fóruns estaduais) divulgaram uma nota conjunta, em 28 de maio de 2020, intitulada Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica, na qual manifestam repúdio à Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Continuando com o propósito de desmontar as políticas de formação de professores, cujo ponto alto, como mencionado, foi a Resolução CNE/CP n. 2/2015, o MEC e o CNE, no governo Bolsonaro, partem para mais um ataque ao definirem uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que foi contestada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, mediante a divulgação de um documento intitulado Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o Documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar¹⁰, subscrito por outras entidades, no qual posicionam-se contrariamente à aprovação da Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar.

Vários outros pronunciamentos foram feitos publicamente pelas associações científicas em uma demonstração de unidade contra os atos autoritários do governo federal no campo da educação. Essas associações historicamente se juntam às lutas dos professores e dos profissionais da

¹⁰ Cf. <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar?format=pdf>

Educação Básica, em defesa da educação. Não foi diferente desta vez, como será visto a seguir.

1 - A LUTA DAS ENTIDADES SINDICAIS PELA VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O movimento sindical brasileiro sempre defendeu a formação associada à valorização dos profissionais da educação, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores – nos termos da Resolução CNE/CP nº 02/2015 -, a qual estrutura uma proposta de formação que contempla os princípios da base comum nacional, construídos historicamente pelo movimento dos educadores ao longo das quatro últimas décadas. Uma formação sólida, inicial e contínua, como prevista naquele normativo, deve se dar em bases, prioritariamente, presencial e em instituições públicas, de forma a combater o mercado estabelecido em torno desta demanda, que, por seus interesses mais mercadológicos do que formativos, propicia a existência de cursos de baixa qualidade.

Assim, é fundamental e necessário assegurar as condições de valorização dos/as profissionais da educação, com quadro de carreira, piso salarial nacional e jornada de trabalho única. O governo Bolsonaro e sua política errante no MEC, além de não entender a questão da formação docente articulada com políticas de valorização profissional, em mais um ataque às conquistas do setor educacional brasileiro, pôs fim àquele normativo, que sequer havia sido completamente implementado em seus primeiros ciclos de formação pelos cursos de licenciatura das faculdades e universidades brasileiras. Não experimentamos, portanto, sequer uma avaliação mais precisa dos avanços que a Resolução CNE/CP N. 2/2015 prometia, posto que fora construída a partir do debate com especialistas da área. Em seu lugar, a nova Resolução CNE/CP N. 1/2020 do CNE, que trata sobre a formação continuada dos professores, apresentava-se como mais um instrumento dos retrocessos inscritos no país pelo atual governo.

Durante a pandemia, a situação tornou-se ainda mais grave em relação ao tema da formação, uma vez que as instituições passaram a conviver cada

vez mais com o chamado ensino remoto, que, à falta de um projeto mais orgânico e coordenado pelo Ministério de educação, passou a recorrer aos recursos da educação a distância (EaD). Tal realidade permanecerá enquanto não se descobrir uma vacina eficiente para combater definitivamente a pandemia, ou seja: as atividades remotas na educação ganharão cada vez mais espaço. E isso abre uma enorme brecha para a entrada massiva dos setores privados da educação que, em sua maioria, controlam as plataformas digitais. Trata-se de um forte incremento na mercantilização da educação, passando às mãos de setores privados vultosos recursos públicos, antes destinados aos sistemas públicos de ensino.

A formação docente no país, que já era em grande parte ofertada por grandes empresas privadas, nacionais e internacionais e alvo de interesse de grupos privados (Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, etc), também passa a ser alvo desse processo de mercantilização. Isso ocorre, porque a pandemia deixou mais evidenciadas as históricas desigualdades socioeducacionais do país, em que a falta de infraestrutura e de equipamentos, aliada à limitada inclusão nos currículos de cursos de formação de professores/as de reflexões e de práticas concernentes ao uso das tecnologias no processo educativo é só uma de suas dimensões.

O caminho da formação docente no uso de novas tecnologias computacionais, em tempos de pandemia, se deu no calor da emergência, ao longo de seu difícil caminhar. Os/as professores/as aprenderam a usar os recursos do ensino remoto sem uma formação docente adequada para tal, lançando mão de seus próprios recursos (Internet e equipamentos) para superar essa fase adversa. Os desafios desse período de pandemia, e também para o período pós-pandêmico, no que concerne às políticas de formação e de valorização profissional, requer respostas urgentes do Poder público, como apontam várias entidades da área, inclusive a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE¹¹: 11

¹¹Cf. CNTE. Diretrizes para Educação Escolar Durante e Pós-pandemia – Contribuições da CNTE. 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf. Acesso: 10/10/2021

- Prover infraestrutura sanitária, profissional e tecnológica compatíveis com o momento da pandemia e pós-pandemia;
- Instituir novo pacto educacional pautado na formação permanente de professores/as, funcionários/as da educação, gestores e estudantes, a fim de abordar com qualidade os conteúdos educacionais sob um prisma inovador no ambiente escolar, inclusive através de novas tecnologias de suporte à educação presencial;
- Garantir recursos financeiros para investimento em material didático e tecnológico, bem como para a estrutura das unidades de ensino;
- Definir carga horária e procedimentos para a interação dos/as docentes com os estudantes durante as atividades remotas;
- Formação continuada para os/as profissionais da educação poderem acessar com segurança e qualidade as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) voltadas para a educação;
- Capacitar os/as profissionais das escolas públicas à luz de uma proposta dos sistemas públicos de ensino que englobe as TICs no projeto político pedagógico das escolas;
- Garantir o acesso escalonado dos/as trabalhadores/as em educação à formação continuada para acessar as TICs educacionais, as quais não substituem a educação escolar presencial.

Como forma de resistência política com vistas a barrar esse processo crescente de mercantilização da educação, que as atividades pedagógicas (denominadas imprecisamente de " ensino híbrido"), em situações de distanciamento social, incrementaram, devemos investir em plataformas tecnológicas próprias (públicas e gratuitas) para produzir interação escolar com os estudantes, assumindo como diretriz central, no que cabe à valorização profissional, a garantia da presença dos/as profissionais da educação escolar pública nas definições e na criação dos conteúdos e atividades pedagógicas apropriados e compatíveis com os fins da educação definidos na Carta Magna.

Por fim, cumpre não deixar de sinalizar a vitória que representou a aprovação do Novo FUNDEB em julho de 2020, fruto da luta persistente do

movimento sindical de educadores no país. O Novo FUNDEB trouxe consigo enormes avanços para a promoção de uma verdadeira e eficaz política de valorização dos profissionais da educação, em que pese todo o cenário a que estamos submetidos nos dias de hoje, inclusive no tocante à nova normativa que regula no país a política pública de formação docente. Um aspecto fundamental das conquistas do novo FUNDEB para as políticas de valorização dos profissionais da educação materializa-se na ampliação do patamar mínimo que deve ser investido na remuneração dos seus salários.

Outro elemento presente no Novo FUNDEB e que pode trazer um grande impacto positivo às políticas de formação profissional foi a necessidade de implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação em todas as suas etapas e modalidades. Defendido e discutido há bastante tempo por amplos e importantes segmentos do setor educacional brasileiro, desde entidades acadêmicas até as sindicais, e em especial pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o CAQ tem o enorme potencial de ser importante instrumento no combate às desigualdades educacionais, escancaradas, agora, durante esse duro período de pandemia. O patamar mínimo de um padrão de qualidade para todas as redes de ensino públicas do Brasil pode vir a se constituir na mais importante conquista para as políticas de valorização profissional no futuro próximo que se avizinha.

2- OS EMBATES EM DEFESA DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL

De início, o presidente Michel Temer lançou a medida de maior impacto, a Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), denominada de PEC do Teto de Gastos. Esta PEC determina que, a partir de 2018, as despesas federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). Ou seja, o Novo Regime Fiscal modifica substancialmente as estruturas do

Estado brasileiro, gerando, na prática, estagnação no financiamento da educação pública no país e um processo de conflito entre as áreas de seguridade e promoção social do Estado, na medida em que cria uma disputa orçamentária entre essas áreas, as quais, a despeito de avanços anteriores são ainda reconhecidamente subfinanciadas. Essa medida, que alcançou a administração pública, teve grande impacto nas políticas educacionais, sobretudo as relacionadas com o PNE 2014-2024.

Em 2017, ainda no Governo Michel Temer, foi enviada ao Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016, que, sendo aprovada, tornou-se a lei federal ordinária - Lei 13.415. A nova legislação, de cunho neoliberal, ao permitir que aqueles que não são professores atuem como docentes, vem desqualificar a formação (e atualização) profissional docente, fortalecendo não só a desprofissionalização, como também provocando-lhe uma desvalorização simbólica.

Pautado primeiramente no Governo Michel Temer, mas largamente instrumentalizado na campanha eleitoral de 2018 e tendo o Governo Bolsonaro como entusiasta, um dos mais chamativos projetos de ofensiva à educação brasileira foi o Projeto de Lei Escola Sem Partido. Apesar de ter sua primeira proposição na Câmara dos Deputados, ainda em 2014, o projeto ganhou força nos municípios e, especialmente, a partir do Golpe de 2016, sendo pautado até mesmo no Senado. Além disso, figurou entre os elementos centrais de debate ainda em momento pré-eleitoral, voltando à pauta da Câmara dos Deputados consecutivas vezes em todo os anos subsequentes, o que se configura num ataque e promove uma tensão permanente entre os educadores.

Entram em campo a partir dos Governos Michel Temer e Jair Bolsonaro uma série dessas Reformas e ataques que atingem todos os trabalhadores: além da Terceirização irrestrita – já citada, a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, bem como o Teto de Gastos e a ampliação da Desvinculação das Receitas da União. Em conjunto, sucateiam o serviço público, transferem a seguridade dos trabalhadores, inclusive os da educação, ao rentismo privado, destroem direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora e precarizam as condições laborais com vistas a universalizar

contratos desumanos de trabalho, em que uma série de categorias pode ser substituída a longo prazo por subempregos precarizados.

Além deles, tratando especificamente da educação, ainda há a tentativa de incluir a educação no rol das atividades essenciais, os projetos de homeschooling, e a Reforma Administrativa – que segue em tramitação na Câmara dos Deputados e pode ser o “golpe de misericórdia” no serviço público e nos servidores públicos brasileiros, em especial nos trabalhadores da educação, saúde e segurança pública, que são a maioria do contingente de atingidos.

Apesar de todas essas reformas e ofensivas, que já passaram no Congresso, não, porém sem enorme resistência articulada entre academia, movimentos sociais, sindicais, estudantis e parlamento, houve também importantes vitórias – seja na minimização de estragos, seja na consistência de projetos aprovados pela oposição. Vale destaque, já no ano de 2020, a aprovação do Novo Fundeb, que foi, sem dúvida, uma das maiores vitórias populares em tempos de crise, constituindo-se na mais forte derrota do governo Bolsonaro. Tudo isso, graças ao empenho e à resistência organizados pela bancada da educação, do Partido dos Trabalhadores e demais partidos de oposição, com papel fundamental do Núcleo de Educação do PT, articulado com os mais diversos movimentos sociais, sindicais e organizações dos trabalhadores da educação.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

s resistências e as vitórias nesses processos político-educacionais dos últimos anos representam uma inspiração a mais para a esperança que Paulo Freire ensina: do verbo esperar, do levantar-se, de não desistir! É precisamente a necessidade histórica e, também, essa esperança, que levou a sociedade civil organizada e os parlamentares comprometidos com as causas populares a resistir em cada um desses momentos, cumprindo a tarefa histórica de defesa da classe trabalhadora, do desenvolvimento de um país mais justo, democrático e soberano. Pois, segundo Paulo Freire:

“A esperança é uma necessidade ontológica.

(...) Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.” (FREIRE, 2000, p.14)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, dez. 2019.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, 1992. 29ª edição (5 de outubro de 2020). Editora Paz e Terra.

DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Erasto Fortes Mendonça

A educação em direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2019 p. 39-40).

No ano do centenário de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, são muitos os aspectos que têm sido explorados a respeito de seu legado em vários campos do conhecimento e da vida em sociedade. Esta pequena reflexão pretende abordar o tema da Educação Libertadora e sua relação com as Diversidades e com os Direitos Humanos. Antes que tudo, é necessário conceituar essas expressões, no sentido de estabelecer limites que permitam uma compreensão adequada de cada uma delas e, especialmente, da relação da Educação Libertadora com os Direitos Humanos.

A NATUREZA HISTÓRICA DA DIVERSIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS

A diversidade é uma construção histórica, não se limitando apenas às diferenças biológicas ou naturais. Entendida, portanto, como construção histórica das diferenças, a diversidade é compreendida a partir do que é próprio às questões geracionais, de raça ou etnia, de gênero, de capacidade física, de orientação sexual, de religião, dentre outros atributos. Apesar de se

constituírem num quadro de riqueza humana que caracteriza a sociedade multifacetada, o sistema de classificação social, que não leva em consideração esse tesouro de características positivas, pode gerar preconceitos e discriminações que conduzem à desigualdade.

Os direitos humanos carregam como um de seus objetivos centrais a conquista da igualdade. Nesse sentido, uma das primeiras preocupações em relação à conceituação das expressões que constituem o título dessa reflexão está em estabelecer claramente a afirmação de que a luta pela igualdade encetada pelos movimentos de promoção e defesa dos direitos humanos recepciona, acolhe, promove e defende as diversidades e os movimentos que lhes dão materialidade. Boaventura Santos trata do tema de maneira exemplar ao referir-se à necessidade de um tratamento transcultural dos direitos humanos e das diferenças.

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente (...) temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009: 15 e 18)

Assim como as diversidades são fruto de um processo histórico, igualmente o são os direitos humanos. O processo de luta pelo reconhecimento da dignidade humana parte de uma assertiva de que os direitos humanos não são um dado de realidade que brota do nada, mas o produto de longos anos de esforço para superar desigualdades. A característica histórica dos direitos humanos é ressaltada por Norberto Bobbio, ao chamar atenção para o fato de que devemos estar atentos para a possibilidade de ampliação dos direitos conquistados, mas também alertas para sua possível perda, pois eles não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra

velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1998, p. 5).

A história de lutas e conquistas pelos direitos humanos tem uma trajetória longa e gradual. Já o Código de Hamurabi, considerado o primeiro conjunto de leis escritas, vigente na Mesopotâmia quando o rei que dá nome ao código governou o império babilônico, no século XVIII AC, estabeleceu direitos e deveres, ainda que sob a rígida pena de Talião, olho por olho, dente por dente. No entanto, são as normas mais recentes que sistematizaram e expressaram uma cultura de direitos, como as que redundaram das revoluções inglesas, o *Bill of Rights* e a Declaração de Virgínia, já no âmbito do processo de independência das 13 colônias da metrópole inglesa, que deram origem aos Estados Unidos com a natureza de Estado nacional. Da mesma maneira, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultado da Revolução Francesa. Mas é na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que os marcos contemporâneos dos direitos fundamentais estão assentados. Tendo como marco o final da II Grande Guerra Mundial, os Estados nacionais, visando à construção da paz mundial, proclamaram esse importante instrumento jurídico internacional integrando as várias dimensões dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais a partir da contundente afirmação da dignidade humana expressa em seu primeiro artigo:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem conviver uns com os outros em espírito de fraternidade (DECLARAÇÃO, 2021).

A educação tem forte ligação com a preocupação assinalada nesse artigo inicial da Declaração, porque ela aponta para uma compreensão do outro como um igual em dignidade que precisa ser reafirmada nos processos de convivência, dos quais a educação cumpre papel fundamental. Não por outra razão, o preâmbulo da Declaração chamou atenção para a necessidade de que os direitos ali proclamados fossem objeto de sistemático processo de ensino.

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (...) (grifei) (DECLARAÇÃO, 2021).

Em 1993, em Viena, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma Conferência, na qual foi instituída a Década da Educação em Direitos Humanos, sendo seus Estados membros instados a organizar processos educacionais com o objetivo de responder ao apelo expresso na Declaração, de modo que os direitos fundamentais fossem compreendidos como elementos fundamentais para enfrentamento de violações no campo dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. É essa compreensão que permite a garantia do respeito às diversidades e o combate a todo tipo de intolerância, preconceito ou discriminação de natureza étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.

O Brasil assumiu a temática dos direitos humanos como política pública muito recentemente. Na década de 1990, o Ministério da Justiça passou a contar com um órgão de governo específico na estrutura do Ministério da Justiça, na forma de Secretaria Nacional, depois transformada em Secretaria Especial de Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República. Em 1996, foi elaborado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, com ênfase nos direitos civis e políticos. Em 2002 e 2010, a atualização desse programa nacional incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais. Mas foi o Programa Nacional de Direitos Humanos III que, em 2009, deu lugar de destaque à educação e à cultura em direitos humanos, incorporando essa temática como um dos seus seis eixos orientadores e contando com vinte e cinco diretrizes. Foi o programa que mais avançou no sentido de considerar os direitos humanos como política pública no Brasil.

No campo específico da Educação em Direitos Humanos (EDH), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em resposta às diretrizes da Conferência de Viena, de 1993, elaborou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que serviu de base para que, no Brasil, um Comitê Nacional, vinculado à Secretaria

Especial de Direitos Humanos, elaborasse um plano nacional, cuja primeira versão foi levada à discussão de coletivos organizados para esse fim em todas as Unidades da Federação. A partir das inúmeras contribuições alcançadas, foi elaborada a redação definitiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006, dispondo sobre princípios e finalidades da EDH como ação multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos. Esse plano, instrumento de organização e ação da política pública de EDH, está estruturado em cinco áreas temáticas: a educação básica, a educação superior, a educação não formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e a educação na mídia.

Em complemento às orientações do PNEDH, o Conselho Nacional de Educação exarou as Diretrizes Gerais de EDH, indicando como os conhecimentos referentes a essa temática podem ser trabalhados nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, com especial ênfase à sua transversalidade.

Considerando o desenvolvimento histórico dos direitos humanos, cabe refletir sobre como podemos compreender as elaborações de Paulo Freire, em especial sobre a educação libertadora, em torno do papel que a prática social da educação pode desempenhar na educação em direitos humanos.

PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E OS DIREITOS HUMANOS

Muito se tem refletido e escrito sobre a contribuição de Paulo Freire na perspectiva da formação para a cidadania. Sobre isso, assim me expressei em outro trabalho:

Sem desmerecer esse vínculo e sem desconsiderar a importância das práticas educativas para a formação de um conjunto de valores que fundamentam o reconhecimento de direitos e deveres dos indivíduos na sua relação com a sociedade, tenho formado a convicção de que a prática humanizadora proposta por Paulo Freire tem liames muito mais profundos com a questão dos Direitos Humanos. Penso que ninguém mais que Paulo Freire elaborou ideias em torno do papel que a prática social da educação pode desempenhar na educação em direitos humanos” (MENDONÇA, 2019 p. 24).

Como já lembrava Maria Victória Benevides, há uma distinção conceitual importante a ser considerada entre cidadania e direitos humanos (BENEVIDES, s/d). A cidadania está subordinada ao ordenamento jurídico de um Estado nacional, enquanto os direitos humanos têm a pretensão da universalidade, não se limitando aos ditames constitucionais e legais de um determinado país, onde a sua Carta Magna define quem é o cidadão, seus direitos e deveres, assegurados ou impostos, em função de diversas variáveis como gênero, condição mental, idade, dentre outras. A ideia de cidadania é eminentemente política, ligada a decisões igualmente políticas, enquanto os direitos humanos são direitos naturais que não se restringem aos limites de um determinado território.

Nita Freire, ao elaborar a apresentação do livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora*, recordando a atividade de Paulo Freire como gestor público, secretário de educação municipal de São Paulo (1989-1991), ressaltou uma das maiores preocupações de seu esposo no cumprimento dessa atividade no governo de Luiza Erundina:

Centrava-se na dignificação das gentes, corporificação da humanização verdadeira. Portanto, dignificar gentes, as pessoas, é, assim, a substantividade dos direitos humanos. São os direitos humanos garantidos e postos em prática que possibilitam que Seres Menos se façam, por direito antológico, Seres Mais, usando as categorias que Paulo mesmo criou (...) uma educação humanizadora e libertadora, que na sua essência e natureza tem como centralidade a possibilidade de superação das condições e das relações de opressão que aniquilam os direitos humanos (FREIRE, 2019 p. 15 e 17).

É nítida a presença dos temas dos direitos humanos em Paulo Freire, mesmo que não enunciados explicitamente sob essa denominação. Bastaria situar as elaborações que faz sobre o processo de desumanização/humanização dos seres humanos para captar essa intimidade do autor com os direitos humanos. Esse é um tema que está presente em suas primeiras obras.

Antes mesmo de escrever a *Pedagogia do Oprimido*, obra prima de Paulo Freire, reconhecida mundialmente como a mais expressiva contribuição pedagógica contemporânea, o tema da educação como caminho para a

liberdade já havia sido tratado pelo autor ao afirmar a educação como prática da liberdade, título de seu livro anterior, na verdade uma revisão ampliada, diante do vivido e sofrido, de sua tese de doutoramento defendida nos anos 50, no Recife (FREIRE, 2006 p. 378), Educação e Realidade Brasileira. As duas obras conversam em sintonia. Aliás, mesmo considerando os diferentes momentos históricos em que seus livros foram redigidos, o conjunto de sua obra pedagógica guarda coerência e unidade, como afirmado por Nita Freire:

(...) considero que nunca houve nela rupturas e/ou mudanças de orientação de qualquer natureza. Sua obra se mantém uma coerência tal, dos primeiros aos últimos escritos, que a totalidade garante a unidade que a caracteriza (FREIRE, 2006 p. 375).

O ponto de partida para a reflexão sobre a educação libertadora é a visão do ser humano como um ente de relações. Não apenas seres de contato, o que os faria apenas estar no mundo, mas seres de relações, de maneira que estejam com o mundo. Seres capazes de transcender, em função de sua consciência de finitude, de inacabamento, uma vez que sua plenitude se acharia na ligação com o Criador.³

A integração do ser humano no seu contexto temporal e espacial, de estar o homem não apenas no mundo, mas com o mundo, leva Freire à constatação de que o comportamento próprio do homem é aquele da esfera das relações. Por outro lado, os comportamentos próprios da esfera dos contatos são aqueles que revelam os sintomas de sua desumanização, que o fazem acomodar-se e adaptar-se. Ao contrário, a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade (FREIRE, 1975 p. 42).

Os contatos, típicos da esfera puramente animal, envolvem respostas reflexas e não reflexivas, disso resultando a acomodação e não a integração. Daí que o esforço para superar a pura acomodação ou o ajustamento é o que caracteriza a luta pela sua humanização constantemente ameaçada pela opressão.

À medida que o homem está com o mundo, o dinamiza, domina a realidade, humaniza-a, produz cultura. Por meio dessa atitude crítica, o

homem efetiva sua vocação de integração, superando o ajustamento e a acomodação, compreendendo os temas e tarefas de sua época. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas (FREIRE, 1975 p. 44).

A captação dos temas de seu espaço e de seu tempo pelos homens implica em optar pela radicalização, pelo aprofundamento das contradições que observa e analisa criticamente. Radicalização que é crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela (FREIRE, 1975 p. 50). A radicalização implica necessariamente em não ser como o sectário que, não respeitando a opção do outro, pretende impor a sua, de maneira que já não se caracteriza como opção, mas como fanatismo. Com essa atitude, o sectário produz a desumanização de todos, inclusive a sua própria. O sectarismo, de direita ou de esquerda, gira em torno apenas da sua verdade, não permite a dúvida. O radical, ao contrário, enfrenta suas dúvidas, ouve, encontra-se com o outro. Por isso, o sectarismo é próprio dos reacionários e a radicalização é própria dos revolucionários.

Aqui reside um outro conceito cujo conteúdo está intimamente ligado aos temas dos direitos humanos, o da tolerância. A Conferência Geral da Unesco, realizada em novembro de 1995, emitiu a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, considerando-a sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo, inclusive o pluralismo cultural, da democracia e do Estado de Direito (UNESCO, 1995). Mal compreendida, a tolerância pode ser resignificada, admitindo que, em seu nome, tudo possa ser aceito com indulgência. Paulo Freire, ao refletir sobre a identidade de professores e professoras, em "Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem Ousa Ensinar", elenca, na quarta carta, as qualidades que considera indispensáveis ao educador progressista. A humildade, sem aceitar humilhação; a amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar, um amor armado, brigão pelos seus direitos; a coragem de lutar ao lado da coragem de amar; a decisão; a segurança; a alegria de viver. A seguir, refere-se explicitamente à tolerância para afirmar que, sem ela, não é possível realizar um trabalho pedagógico

sério, uma experiência democrática autêntica. No entanto, essa virtude não admite uma posição irresponsável.

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. Aprender com o diferente, a respeitar o diferente. Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude (...) O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é convivência com o intolerável (FREIRE, 1997 p. 39).

A compreensão de Paulo Freire sobre a tolerância como uma das virtudes indispensáveis ao educador progressista está em absoluto acordo com documento da UNESCO que a qualifica como sustentáculo dos direitos humanos. Em seu artigo 1º, sobre o significado de tolerância, assim se manifesta a Declaração:

Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem (UNESCO, 1995)

Ao analisar a sociedade brasileira do momento em que Educação como Prática da Liberdade foi escrito, no obscuro tempo da ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964, Freire constata que a alienação que toma conta da sociedade produz uma oscilação entre o otimismo ingênuo, utopicamente idealista, e o pessimismo e a desesperança. Esse processo faz com que fossem adotadas soluções transplantadas de outras realidades, que não

nascem de seu próprio contexto. Fatos novos, no entanto, permitem que outro clima cultural se forme, de maneira que, gradualmente, sua inserção crítica no mundo favoreça uma nova visão sobre velhos temas. A desesperança que resulta da alienação é substituída pela esperança e pelo otimismo crítico. É essa esperança e esse otimismo crítico que ampliam o senso de responsabilidade de parte das elites que se identifica com o povo. No entanto, a parte da elite que não renuncia a seus privilégios, ao perceber que a tomada de consciência a ameaça, agrupa-se para defendê-los, criando teorias e, para afastar a participação popular, oferece assistência que logo se transforma em assistencialismo, impondo mutismo e passividade.

É nesse contexto que se vislumbra o papel da educação para colaborar no processo de inserção crítica no mundo, indispensável para a humanização do homem brasileiro.

(...) uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (...) Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1979 p. 59).

Freire recorre ao conceito de intransitividade da consciência para caracterizar uma forma de centralização dos interesses do homem apenas em torno de sua vida vegetativa, ainda que chame atenção para a realidade de que, mesmo nesse estado, o homem é um ser aberto. Mas, na medida em que percebe mais amplamente as questões e os temas de seu entorno, seu poder de dialogação com outros homens, com o mundo e com seu Criador se transitiva, ainda que num estágio predominantemente de consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade de interpretar os problemas, pelo pouco valor dado ao homem comum, pela tendência a explicações mágicas.

A criticidade, a transitividade crítica, é resultado do trabalho pedagógico crítico, uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade da interpretação dos problemas (FREIRE, 1979 p. 61).

É esse processo que permite a superação de explicações mágicas, de preconceitos na análise dos problemas, dentre outros limites próprios da transitividade ingênua. A transitividade crítica é um processo que não ocorre automaticamente, mas como resultado de trabalho educativo crítico. Mas Freire chama atenção para a possibilidade de o homem não conseguir passar da ingenuidade à criticidade, alcançando uma transitividade fanática, com preponderância da irracionalidade, com temor da liberdade, gosto por prescrições externas que toma como se suas fossem.

Ao produzir essas reflexões, em pleno início da ditadura civil-militar iniciada em 1964, Freire tomou como objeto de sua análise a sociedade brasileira em transição, título, aliás, do primeiro capítulo de Educação como Prática da Liberdade, onde essas análises são produzidas. É nesse contexto, em que o sectarismo se fortalecia, que o papel da educação é ressaltado e se fazia cada vez mais difícil uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio – o da ascensão da ingenuidade à criticidade. Robusteciam-se as barreiras contra esta educação (FREIRE, 1979 p. 64).

Qualquer esforço no sentido de humanização do homem era interpretado como ação subversiva. A Educação Libertadora concebida por Paulo Freire, é, portanto, aquela educação crítica e criticizadora, capaz de promover a transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica, contribuindo para a destinação ontológica de humanização dos homens. Educação para a responsabilidade social e política. Educação que é ato de amor e de coragem.

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do 'desenraizamento' de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada (...) uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar (...) que o colocasse em diálogo constante com o outro (...) que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade (FREIRE, 1979 p. 89-90).

Ao defender essa concepção de educação, Freire aponta problemas de uma concepção contrária, que carrega a palavra oca, verbosa, palavresca, que não comunica e que, ainda é erroneamente classificada como “teórica”, apesar de teórica não ser, porque a teoria exige inserção na realidade e, portanto, a educação teórica tem o gosto pela comprovação, pela pesquisa.

Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, já chamava atenção para o fato de que a educação como prática social e libertadora exige uma pedagogia do oprimido.

Não uma pedagogia para o oprimido, mas dele, e é incompatível com outra que seja domesticadora. A pedagogia do oprimido em dois momentos, o de desvelar o mundo da opressão e o de comprometer-se com a sua transformação. E, uma vez transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011 p. 57). Esse é o sentido de homem novo que, pela superação da contradição opressor-oprimido, libertam-se todos. Porque a desumanização não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 2011 p. 40). Ao roubar a humanização dos explorados, os exploradores igualmente se desumanizam. Na luta por sua libertação, os oprimidos recuperam a sua humanidade sem desejar assumir o lugar dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2011 p. 41).

A essência da educação libertadora é o diálogo, encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. Não há, no entanto, possibilidade de diálogo entre os que querem e os que não querem a pronúncia do mundo, com os que negam ao outro o direito à palavra. Por isso, os que têm negado o direito à palavra precisam, primeiro, reconquistá-lo, impedindo que o seu processo de desumanização cesse. Porque o diálogo é mecanismo que dá aos homens o sentido de sua humanização. Por ser o diálogo uma exigência existencial,

(...) não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua (FREIRE, 2011 p. 109)

Outra característica essencial ao diálogo é o amor aos homens e ao mundo. Lembrando Guevara, que afirmou que não há revolução ou revolucionários sem forte sentimento de amor, Freire sublinha que o amor é fundamento do diálogo, e que não há nenhum tipo de inconciliação entre a ciência, necessária à teoria da revolução, e o amor, pois a revolução é feita pelos homens em nome de sua humanização. Nesse sentido, a dialogia proposta por Freire não é apenas uma técnica a ser utilizada para um ensino mais dinâmico, mas uma epistemologia. É pela escuta que o outro se descobre e sabe que pode se manifestar.

O QUE A LEITURA DO MUNDO NOS DIZ, HOJE?

Tomadas essas premissas a respeito dos direitos humanos e da educação libertadora, de suas confluências e tendo sido apontado o foco de Paulo Freire na formulação de uma prática social da educação voltada à dignificação dos seres humanos, substantivação dos direitos humanos, uma educação humanizadora, capaz de superar as condições de opressão que desumanizam os homens, resta afirmar que sua proposta filosófica pedagógica permanece viva e atual.

A afirmação da igualdade inerente a todos os seres humanos, expressa no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é traduzida pedagogicamente pelo pensamento freireano na afirmação de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011 p. 95), subtítulo do capítulo de Pedagogia do Oprimido em que a educação bancária é analisada como instrumento de opressão. É uma peremptória afirmação de que somos todos e todas iguais, temos direitos iguais. Ainda que seja o professor o articulador do conhecimento, se somos iguais, aprendemos em comunhão. É a igualdade que se expressa na dimensão pedagógica da educação libertadora.

Mas é também verdade que, como seres inconclusos, a leitura do mundo que nos compete realizar para acessar os temas de nosso tempo e espaço é dinâmica. A cada tempo presente é possível descobrir uma questão nova potencializada pela curiosidade de os captar, aprofundando a observação e a análise crítica e radical das contradições que nos circundam.

Paulo Freire, hoje, certamente estaria na disposição de agir, enfrentando com coragem os temas da sociedade e da educação com a mesma juventude que o fez, aos 67 anos, aceitar o convite da prefeita eleita de São Paulo, Luiza Erundina, para assumir o cargo de secretário municipal de educação. Estaria na mesma vibração, encarando os desafios como um dever cívico e político, para afirmar como um menino à sua esposa Nita: Eu aceitei, minha mulher, eu aceitei! (FREIRE e MENDONÇA, 2019 p. 28).

Pensar a educação e suas políticas públicas, hoje, a partir dos referenciais dos direitos humanos, da educação libertadora, implica nos perguntarmos como reagiria Paulo Freire a alguns dos temas presentes na agenda da educação nacional. Como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, transformada em currículo praticamente obrigatório em todo o território nacional, instrumento que tudo homogeneiza, a partir da concepção de que habilidades e competências determinam o conteúdo a ser ensinado, com provas nacionais de verificação de aprendizagem iguais para todos os municípios brasileiros, em absoluto confronto com o princípio da pluralidade de concepções pedagógicas e com o respeito às diversidades que começamos a aprender recentemente. Não estaria Freire insistindo para que compreendêssemos que o conteúdo programático da educação deve ser buscado no universo temático do povo, como temas geradores? Não estaria a nos alertar de que a concepção expressa na BNCC é a educação bancária, por meio da qual os seres humanos

ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tanto mais "educados", porque adequados ao mundo (FREIRE, 2011 p. 88).

O que diria Paulo Freire sobre a sanha domesticadora que se abate sobre as escolas públicas militarizadas, robotizando meninos e meninas e inculcando incompreensíveis e inaceitáveis gestos de ordem unida,

uniformizando comportamentos, controlando os corpos e as identidades de crianças, adolescentes e jovens?

Em que lutas, no Brasil, estaria engajado Paulo Freire num momento em que os direitos humanos são vilipendiados por políticas governamentais de exclusão, geradas no preconceito e na discriminação em relação à parte da sociedade considerada descartável? Não estaria a nos estimular a fazer a leitura do mundo que a nova situação nos exige? Não nos faria pensar que, diante de todo o retrocesso educacional que vivemos, não estaríamos obrigados moralmente a viver a amorosidade aos alunos e ao processo educativo na forma do amor armado, brigão pelos direitos de todos e todas, sem admitir a tolerância ao intolerável, no exercício da virtude da humildade que não se deixa, no entanto, humilhar?

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (FREIRE, 2011 p. 50). A dignidade humana, tal como afirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, não brota do nada. É o fruto de um movimento histórico de conquistas e de perdas, de celebrações e lamentações, no qual a educação libertadora tem papel fundamental pelo que significa de humanização do homem. Fazer algo para dar concretude à liberdade e à igualdade entre os seres humanos, do ponto de vista pedagógico, é estar engajado na educação em direitos humanos, cuja epistemologia é a educação dialógica e libertadora e cuja pedagogia é a do oprimido.

Permanecem vivas as primeiras e as últimas palavras de Freire na Pedagogia do Oprimido. As primeiras, na forma de dedicatória: Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sobrem, mas, sobretudo com eles lutam (FREIRE, 2011 p. 5). Que brado mais agudo poderia ser dado em favor da justiça social e do papel que a educação pode desempenhar em seu processo de conquista? Ou as últimas, na forma de quem, se despedindo, permanece de prontidão: Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: a nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 2011 p. 253).

Nessas afirmações, cheias de sentimento de justiça social, Paulo Freire expressa de maneira contundente e indubitável o seu compromisso com os direitos humanos e a compreensão de que a violação aos direitos perpetrada contra qualquer ser humano, em qualquer parte do planeta, é uma dor que se deve sentir como se fosse em si próprio. A educação libertadora é a expressão mais autêntica da educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e direitos humanos. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em www://:pnh.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf . Acesso em 5/5/2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: rb//:spnhasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf Consultado em 19 jul 2021.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba/SP: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação in: FREIRE, Ana Maria Araújo e MENDONÇA, Erasto Fortes (org). Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Justificando o novo título: direitos humanos e educação libertadora. In: Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra. 2019 p. 33-44.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Prefácio in: FREIRE, Ana Maria Araújo e MENDONÇA, Erasto Fortes (Org). Direitos humanos e educação libertadora:

gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra. 2019, p. 23-31.

SANTOS, Boaventura Souza. Direitos humanos, o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, n. 2, p. 10-18, 2009.

UNESCO. Declaração de princípios sobre a tolerância. Paris: nov. 1995. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>. Acesso em 10 ago 2021.

EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: LUTAS E DESAFIOS POR UMA EDUCAÇÃO POPULAR

Maria Luíza Pinho Pereira¹

Maria Margarida Machado²

Maria do Rosário Nunes³

Nícolás Alcântara⁴

O objetivo deste capítulo, no contexto da publicação sobre a atualidade de Paulo Freire e os desafios deste século, é dialogar a partir das contribuições deste educador, por autodefinição, político brasileiro e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores, para pensar a educação da classe trabalhadora brasileira na sindemia global, agravada pela Pandemia de Covid-19, diante da situação dramática de enfrentamento nesta atual fase do sistema capitalista, rumo ao socialismo democrático. Consideramos este trabalho uma oportunidade para seguir dialogando, a partir das reflexões já presentes na publicação *Um Balanço da Educação Brasileira: do golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro*, elaborada sob a coordenação da Comissão de Assuntos Educacionais – CAED e do Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional.

As reflexões advindas daquele primeiro diálogo propuseram-se a responder à questão: porque é necessário pensar em educação para pessoas jovens, adultas e idosas, trabalhadores no Brasil, a partir do mundo do

¹ UnB-GTPA-Fórum EJA/DF

² UFG-Fórum EJA/GO

³ Deputada Federal PT/RS

⁴ JPT/RS - mestrando do PPG em Políticas Públicas/UFRGS

trabalho. Nesta oportunidade, somos provocados por Freire e pelos demais pensadores preocupados com a construção de um outro mundo possível a refletir o que deve constar em um projeto de educação que se pautar pela defesa da escola pública popular, capaz de desenvolver a consciência da classe trabalhadora e contribuir por meio do exercício democrático para a autodeterminação do povo brasileiro.

Seguindo a perspectiva da pedagogia da pergunta freireana, organizamos esta reflexão a partir de duas questões geradoras: de qual classe trabalhadora estamos falando na terceira década do século XXI; e que educação serve a esta classe trabalhadora.

QUAL CLASSE TRABALHADORA?

Aqui, reafirmamos a existência de um mundo do trabalho de alta densidade tecnológica com progressivo desemprego estrutural, inserido na "sociedade em rede" e na "cultura da virtualidade real" (CASTELLS,2003), disputado por grandes corporações dos EUA e da China, na geopolítica internacional, considerando a emergência dos movimentos de "acesso aberto" e "software livre" com evidentes perseguições políticas. Trata-se de uma realidade mundial, de acirrada disputa na forma de guerra híbrida, em particular, na América Latina, não sem resistências, que inclui a condição humana, frente à Pandemia e o esgotamento definitivo do sistema capitalista, mantido pela superexploração das grandes corporações globais sobre trabalhadores em condição análoga à escravidão, o que nos convoca a repensar a VIDA como a prioridade de todas as políticas.

Em consonância com a recente reflexão de Antunes (2020), fundamentada, sobretudo, em Marx, Florestan (2006), Mészáros (2002) e Harvey (2016), estamos diante de "Um imperativo vital contra um mundo letal: inventar um novo modo de vida". Esse novo modo de vida, cunhado como sistema de metabolismo verdadeira- mente humano-social, parte da própria reinvenção do trabalho humano, "como atividade vital, livre, autodeterminada", em uma outra relação com o meio ambiente e com a sociedade, pautada em reflexões sobre "a liberdade substantiva, a

emancipação efetiva, o gênero, o racismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, o culto à ignorância, etc.” (p.22;23).

Na tentativa de retomar o processo de acumulação, o capitalismo concebe novas formas de produzir e circular as mercadorias, de modo a elevar a taxa de lucro. Neste contexto, a chamada indústria 4.0 emerge, anunciada como sucedânea do Toyotismo que, apesar do forte impacto na produção e na vida cotidiana, nunca chegou a se implantar tão amplamente como o fordismo. Sobrevivem, lado a lado, diversos processos e formas de gestão que necessitam, para coexistir, atingir o objetivo comum de reduzir o custo da força de trabalho para maximização do lucro, via desregulamentação e reformas trabalhistas, incluídas nesse conjunto, as reformas previdenciárias e tributárias. Acrescente-se a reforma administrativa com desmonte do Estado, privatização dos serviços públicos e enfraquecimento dos sindicatos e redução de ações coletivas. Em resumo, mais lucro, menos direitos.

O cenário identificado pelos órgãos oficiais no Brasil, no contexto da Síndemia de Covid-19, revelam um quadro desalentador,

De acordo com as estatísticas extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), em março, a taxa de desocupação ficou em 15,1%, 2,3 pontos percentuais (p.p.) acima da taxa registrada no mesmo período de 2020. O desemprego vem sendo pressionado pelo retorno à força de trabalho de uma parcela de indivíduos que haviam ficado inativos por conta da pandemia. Já a PO que se declarava subocupada chegou a 8,2% do total da ocupação, no primeiro trimestre de 2021, avançando 1,0 p.p. em relação ao mesmo período do ano anterior. Não obstante a alta da desocupação e da subocupação, o crescimento do número de desalentados corrobora essa situação pouco favorável do mercado de trabalho. (IPEA, 2021)

As conclusões de quem são os mais afetados pela crise não surpreendem, por apenas confirmar a impossibilidade de pensar, que a lógica do mercado de trabalho poderá ser a orientadora para a definição de políticas sociais, sobretudo no campo da educação.

Nesse contexto, onde novas palavras aparecem no dicionário do flagelo laborativo: voluntariado, empreendedorismo, pejotização e uberização (Antunes, 2018), é cada vez mais importante o contingente populacional que,

com baixa formação e poucas oportunidades de emprego, recorre a trabalhos como de entregadores e motoristas por aplicativos.

A título de exemplo de pesquisa que alimente o trabalho de base de mobilização e organização das pessoas trabalhadoras, referimo-nos a um estudo de Manzano & Krein (2020) sobre esses profissionais, cuja análise comparativa de seus rendimentos constatou que, enquanto o rendimento médio mensal real (deflacionado pelo INPC) do total de ocupados no Brasil aumentou 7,4% no período de 2012 a 2020, o rendimento médio mensal dos condutores de motocicletas caiu 6,4% e o dos condutores de automóveis, táxis e caminhonetes diminuiu 8,2%. Ou seja, os trabalhadores nas ocupações selecionadas tiveram perdas reais significativas de 2012 a 2020.

Esse quadro é causado, em parte, pelo chamado efeito composição, isso é, o aumento de trabalhadores por aplicativo em relação aos ocupados tradicionais dos setores. No primeiro trimestre de 2020, a média de rendimento do total de ocupados no país era de R\$ 2.323. Já entre os condutores de automóveis, táxis e caminhonetes, a média foi de R\$ 1.954, ou ainda, 84,1% da média de rendimento do total de ocupados. Entre os condutores de motocicletas a diferença era ainda maior, com um rendimento médio de R\$1.199 no primeiro trimestre de 2020, representando apenas 51,6% da média de rendimento do total de ocupados no país (MANZANO & KREIN, 2020).

Esses autores, analisando dados da PNAD COVID19, constatam que, em maio de 2020, a maioria dos ocupados como motoristas, motoboys e entregadores, eram homens e negros. Dos 2,1 milhões de motoristas, 94,9% eram homens, dos 271,7 mil motoboys, 97% eram homens e dos 645,9 mil entregadores de mercadorias, 93,9% eram homens. A proporção de negros entre os motoristas em maio de 2020 era de 58,8%, a entre os motoboys de 65,8% e a entre os entregadores de 61,7%. Esse quadro revela, assim, a predominância do trabalho de negros nessas ocupações com rendimentos rebaixados e que, na maioria das vezes, não possuem direitos estabelecidos e nem segurança no trabalho.

No relatório do IPEA Mercado de trabalho: conjuntura e análise (BRASIL, 2021) destacam-se as categorias de entregadores e motoristas, no contexto de "plataformização" digital do trabalho. No que diz respeito às

seções de atributos pessoais, tem-se uma quase igualdade em ambas as categorias, quanto aos marcadores de gênero, raça e escolaridade. Em ambos os casos, o gênero masculino representa cerca de 95% dos trabalhadores. Na filtragem por raça, novamente em ambos os casos, a relação é de quase 60% para negros e 40% para brancos. Quanto à escolaridade, é possível observar na Tabela 1, obtida a partir da soma de escolaridades inferiores ao ensino médio completo, a partir da Pnad Covid-19, que 40,63% dos entregadores e 38,12% dos motoristas não concluíram a Educação Básica (BRASIL, 2020a).

TABELA 1
Entregadores por escolaridade (2020)

Escolaridade	Entregadores			Motoristas		
	Quantidade	Percentual (%)	Erro-padrão	Quantidade	Percentual (%)	Erro-padrão
Médio completo	326.070	48,06	20.729	583.834	45,93	24.638
Fundamental incompleto	114.667	16,90	10.977	237.771	18,70	14.902
Médio incompleto	98.915	14,58	10.211	123.268	9,70	11.054
Fundamental completo	55.769	8,22	9.352	109.302	8,60	11.578
Superior incompleto	54.189	7,99	7.412	106.095	8,35	11.511
Superior completo	21.952	3,24	4.635	88.896	6,99	9.021
Sem instrução	6.321	0,93	2.160	14.282	1,12	2.835
Pós-graduação, mestrado ou doutorado	642	0,09	470	7.771	0,61	2.504

Fonte: PNAD Covid-19.

Sobre a duração da jornada de trabalho destes trabalhadores foi possível verificar uma média bastante elevada, em pesquisa realizada pela Universidade Federal da Bahia (Faculdade de Economia - Projeto Caminhos do Trabalho), por meio da aplicação de questionário online, respondido por entregadores de várias partes do país em julho de 2020 (PROJETO CAMINHOS DO TRABALHO, 2020). Com base nos dados trazidos pelo total dos entregadores, eles trabalham, em média, 9 horas e 14 minutos por dia, 5,9 dias/semana, totalizando cerca de 55,2 horas/semana; 70,5% trabalham 6 ou 7 dias por semana, com 68,5% destes trabalhando 9 ou mais horas/dia.

Um dos trechos deste relatório que mais chama a atenção é que os entregadores trabalham em média 10,4 horas/dia, 6,2 dias por semana, totalizando uma jornada 64,5 horas semanais, ou seja, 20,5 horas a mais que a jornada semanal recomendada pela legislação trabalhista do país, em

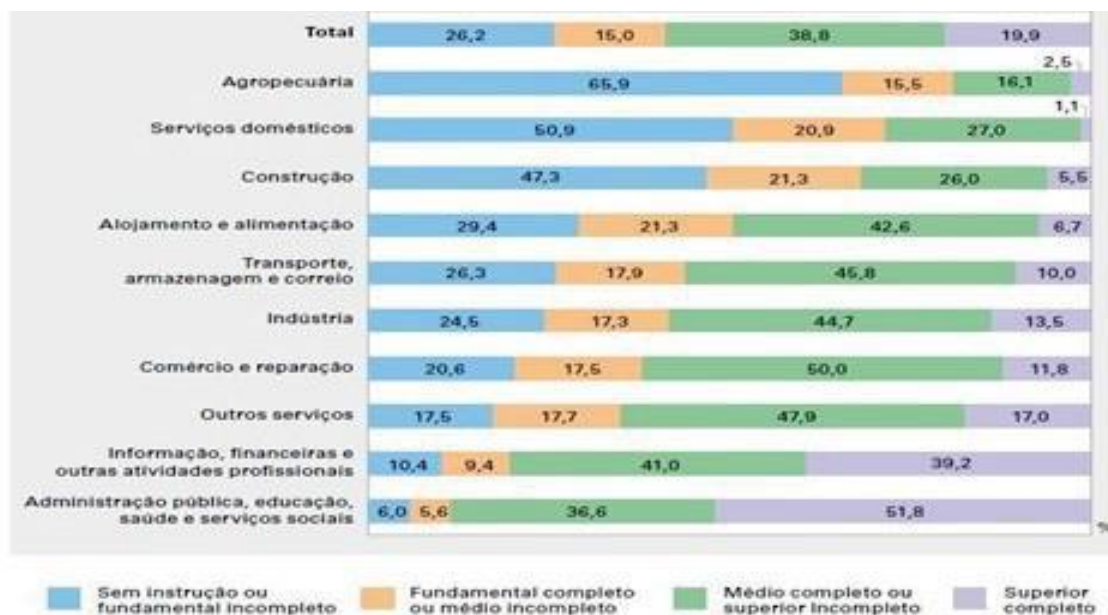
trabalho que, já em condições normais, guarda grande risco de acidente (PROJETO CAMINHOS DO TRABALHO, 2020). Como propor estratégias de formação para a parte destes trabalhadores que não concluíram a educação básica? É impossível definir isso sem que seja construindo alternativas com eles. Assim, provavelmente acontecerá com muitas outras categorias, cujas características da sua atividade laboral precisam ser identificadas em pesquisas como esta, utilizada como exemplo.

Em uma pesquisa etnográfica, o antropólogo Jonathan Rocha concluiu que existe uma parcial incorporação do discurso propagado pelas plataformas de trabalho digital. Ele concluiu que, embora exista resistência e estratégias encontradas pelos trabalhadores dessas categorias para resistir a essa nova realidade, ela ainda é minoritária. Mesmo não existindo uma total incorporação da ideia romântica de que sejam empreendedores, para muitos, este modelo ainda serve. Logo quando iniciou seus trabalhos no Brasil, a Uber utilizou estratégias de marketing para vender a ideia de que o trabalho no aplicativo era um tipo de empreendedorismo. Junto com a ideia de um trabalho fácil, sem muitas barreiras para iniciar, flexível, e que dava liberdade aos motoristas. Muito do sucesso da Uber deveu-se a esta estratégia, através da qual a empresa demonstrava como este tipo de trabalho poderia servir para ajudar em uma renda extra, na realização de um sonho, etc. (ROCHA, 2021).

A pandemia e o número recorde de desemprego no Brasil também ajuda muito a mobilizar esta massa de trabalhadores, mas que não inicia o trabalho no aplicativo sem também considerar suas próprias preferências e estratégias. De certa forma, é como se a ideia de se tornar empreendedor fosse tudo o que restou em face da atual legislação trabalhista que deixa os trabalhadores tão desprotegidos (ROCHA, 2021).

Se a EJAT for pensada para contemplar esses trabalhadores precarizados, é necessário pensar nas especificidades dessa população: qual seu grau de escolaridade? Quantas horas por dia e quantos dias por semana esses trabalhadores encaram a jornada de trabalho? Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) de 2018 já indicavam uma situação preocupante da população ocupada, em relação à escolaridade.

Gráfico 1 – Distribuição percentual do pessoal ocupada, por nível de instrução, segundo as atividades econômicas – Brasil – 2018

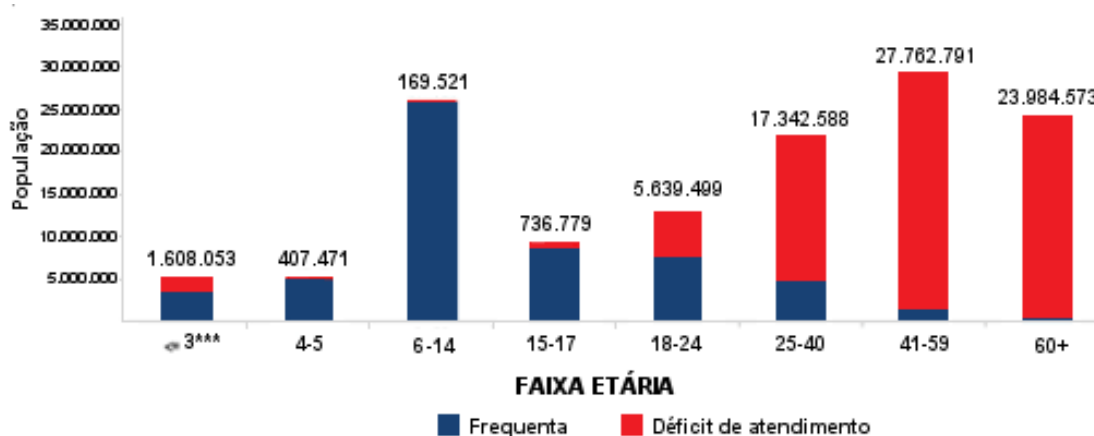


Ainda que sejam dados de 2018, é possível observar a profunda desigualdade do nível de instrução do pessoal ocupado, particularmente, nas atividades econômicas do campo, serviços domésticos e construção.

QUAL EDUCAÇÃO PARA ESSA CLASSE TRABALHADORA?

Cabe constatar a significativa exclusão das pessoas jovens, adultas e idosas da educação básica como possibilidade de terreno fértil ao negacionismo, obscurantismo, fundamentalismo e fatalismo.

Gráfico 2 - Taxa de atendimento* e demanda por matrículas na educação básica por faixa etária – Brasil – 2018



Notas:(*) Valores percentuais no gráfico calculado pela seguinte fórmula:
['número de pessoas que 'frequentam escola ou creche' em cada faixa etária] /
['total da população de cada faixa etária' - 'pessoas que concluíram o ensino médio']

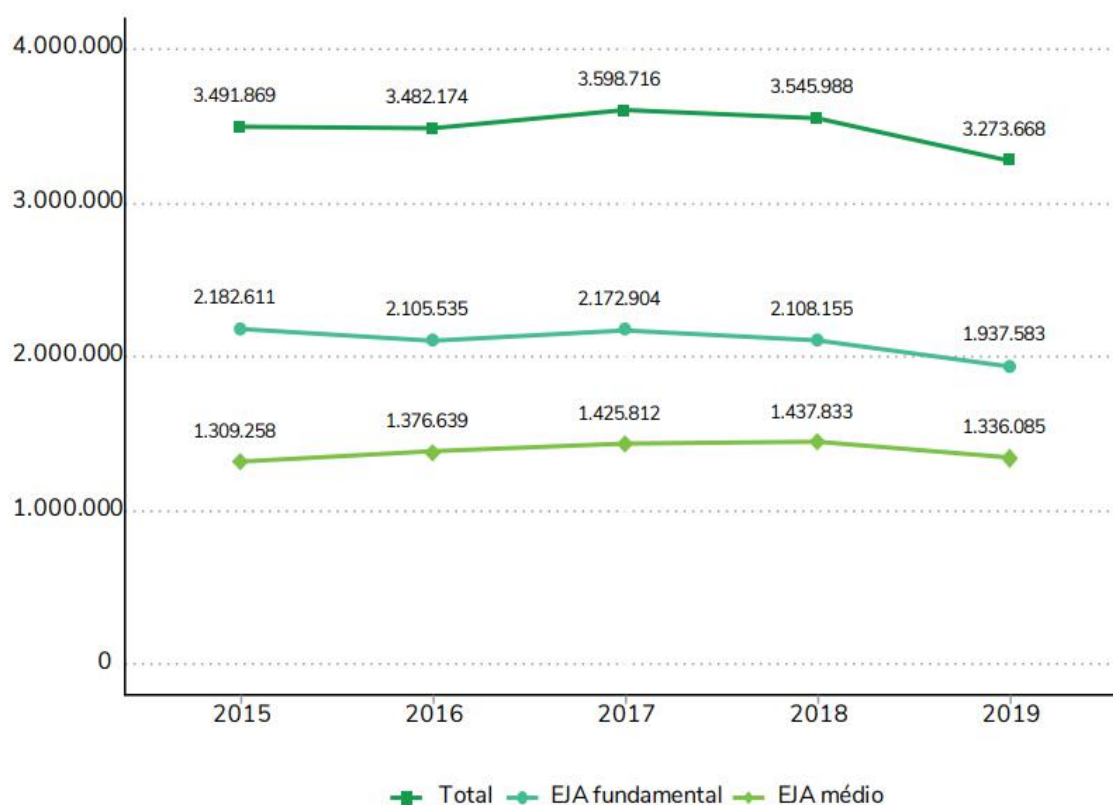
(***) A demanda por matrículas de 0 a 3 anos considerou a meta de 50% posta no PNE 2014-2024.

Quando nos remetemos à realidade dos trabalhadores brasileiros, a escola pública nem é garantida como direito, porque ainda temos, a partir dos dados da PnadC de 2019, 11,041 milhões de brasileiros com 15 anos e mais não alfabetizados, 51,19% da população acima de 25 anos sem concluir a Educação Básica, que é constitucionalmente obrigatória desde 2009, o que representa 69,524 milhões de pessoas sem esse direito garantido.

A maior parte das pessoas com 25 anos ou mais que não concluiu a Educação Básica não terminou o Ensino Fundamental, 32,2%; e apenas 8% o completaram. Já 4,5% das pessoas tinham o Ensino Médio incompleto e 6,4% eram sem instrução. Analisados por região do país, três em cada cinco adultos (60,1%), no Nordeste, não completaram o Ensino Médio. Enquanto nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, mais da metade da população de 25 anos ou mais tinha o ensino médio completo. Com relação à cor ou raça, 57% das pessoas brancas haviam completado esta etapa. Já entre pretas ou pardas, esse percentual foi de 41,8%, uma diferença de 15,2% pontos percentuais (BRASIL, 2020c).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidencia queda de 7,7% no número de estudantes matriculados na educação de jovens e adultos (EJA). A redução de matrículas ocorre no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%). A tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020c). A EJA tem 3.273.668 estudantes matriculados.

Gráfico 3 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por DEEE-INEP com base no Censo da Educação Básica

Estudantes com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observam os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas (BRASIL, 2020c). As informações declaradas ao Censo Escolar quanto ao fator cor/raça dos matriculados na EJA mostram que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio (BRASIL, 2020c). Percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são identificadas na creche (54,1%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (48,5%), representando mais da metade dos estudantes dessas etapas. Por outro lado, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), em que representam 72,5% dos alunos. A

ausência da informação de cor/raça em nível nacional é de 27,8% considerando todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2020c).

Em um país onde a desigualdade social é uma das principais marcas de sua história e de seu presente, as políticas públicas precisam ter o seu foco voltado para esse enfrentamento. É por essa multidão de invisibilizados da garantia do direito à educação que precisamos pensar em EJA/Trabalhadores (EJA/T) como problema estrutural da sociedade capitalista nas suas contradições e nas oportunidades políticas de incidência com legislações e formulações de políticas públicas com participação de movimentos sociais no campo e na cidade. Tudo isso em meio ao avanço real da devastação social impulsionada por atualizações do sistema capitalista.

Freire (2000) afirmou em várias de suas publicações que, “É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (p. 90). Corroborando com esta convicção, partimos do princípio de que a atuação no mundo se constitui em um ato contínuo de aprendizagem, o que nos encaminha para a necessária constatação de que nossa inserção, no atual contexto do capitalismo global, deverá ser necessariamente por defender uma educação e uma escola que rompam com a lógica do capital (Mészáros, 2007).

A perspectiva de ruptura com o sistema capitalista e a construção de uma outra sociabilidade passam pelo enfrentamento das inúmeras internalizações que fundamentam nossas vidas dentro deste sistema. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” (Mészáros, 2007, p.207). A chegada a essa alternativa exige de nós capacidade de optar, decidir e romper, como proposto por Freire.

Na realidade da educação brasileira são muitas as internalizações que precisam ser modificadas. Para esta reflexão, destacamos uma delas que trata da concepção da escola para os trabalhadores, seus sentidos, suas finalidades. A pesquisa historiográfica sobre educação para os trabalhadores revela seu foco “treinamento” de pessoas para corresponder aos interesses do mercado de trabalho. Este discurso, que se arrastou por décadas, desde a expansão industrial a partir de 1930, passando pelo discurso das políticas econômicas neoliberais da

década 1990, chegou ao século XXI com o discurso da lógica do empreendedorismo como a máxima da nova lógica do trabalho. Sobre esse imperativo da ética do mercado na vida das pessoas, Freire (2000) já se manifestava afirmando que,

Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva permanente sim à vida, já não seria ética do mercado. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo.” (p.117-118)

O que se constata em cada um dos períodos históricos acima destacados é o imperativo desta ética, onde pobres e submetidos, os trabalhadores, foram convocados a servir aos interesses do capital. Alfabetizando-se para decodificar instruções básicas do sistema produtivo, treinando suas competências para disputar o espaço da produção e, atualmente, assumindo que, tanto sua formação, quanto seu êxito no mercado são de sua inteira responsabilidade.

Ocorre que, no Brasil, nenhuma dessas estratégias de internalização dos interesses do capital, se considerarmos o acesso à educação formal, conforme dados referidos, atingiram de fato a maioria das pessoas trabalhadoras, porque estas permaneceram e permanecem à margem das estratégias educativas que se propuseram corresponder a estas “demandas” do mercado; ou passaram por elas e não permaneceram. Todavia, essa hipótese de que as internalizações do capital podem não ter afetado tanto a classe trabalhadora brasileira, pela sua impossibilidade de acesso e permanência na educação formal, não se sustenta, porque a educação desta classe não está restrita ao sistema formal de ensino. Neste sentido, concordamos com Mészáros (2007), quando afirma que,

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeira- mente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança quanto a garantia de um possível

êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (p. 208)

Mészáros (2007), afirmando que para a perspectiva de uma educação para além do capital, retoma a visão de José Martí, de que as soluções buscadas não podem ser apenas formais, mas essenciais, o que significa para ele “o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital” (p.201). É, assim, a partir de Gramsci, que Mészáros vai destacar porque o domínio da educação formal não reina para sempre em favor do capital, considerando “que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. (...) tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da 'manutenção' e da 'mudança'.” (p. 209). A convicção de que trabalhadores, e não apenas as elites, são sujeitos históricos, vai de encontro à concepção estreita da educação e da vida intelectual, pois como afirmava Gramsci (2000),

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (p. 52-53)

Manutenção e/ou mudança estão, pois, no cerne das reflexões sobre qual educação para a classe trabalhadora brasileira. O grau de intensidade delas dependerá das forças sociais conflitantes, de grupos hegemônicos e antagônicos que disputam determinada concepção de mundo. Na perspectiva aqui defendida, caberá a nós que acreditamos na construção de uma outra sociabilidade, que não a do capital, buscar mudanças duradouras na educação que superem tais internalizações historicamente prevalecentes.

Uma alternativa concreta a ser defendida para superar esta internalização, que é do próprio conceito e finalidade da educação dos

trabalhadores, é lutar, primeira- mente, pelo cumprimento do que está previsto na Constituição Federal de 1988, da educação como um dos direitos sociais de todo cidadão. Este preceito legal foi reafirmado com a Emenda Constitucional 59/2009, que alterou a redação do Artigo 208, ou seja, quando diz: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988)

Há ainda neste texto legal, internalizações equivocadas, por exemplo quando volta a tratar educação básica como uma experiência vinculada à “idade própria”. Ainda assim, organizar-se enquanto sociedade para exigir do Estado que garanta oportunidades reais de acesso à escola de qualidade para trabalhadores é considerar que os espaços educativos são fundamentais para a nossa aprendizagem, enquanto seres históricos e éticos, o que nos remetem a defender um projeto de escola pública popular construída com as pessoas trabalhadoras.

Reiteramos que “o desafio não é econômico, é civilizatório”, segundo Dowbor (2020) alerta, de forma otimista,

[...] limitar a nossa ação a tentar resistir às deformações não basta, precisamos orientar as nossas pesquisas para as lógicas e os potenciais do futuro. O denominador comum que buscamos é a liberação dos potenciais positivos da era do conhecimento, com acesso democrático e aberto ao conhecimento, desintermediação dos sistemas financeiros e direcionamento das novas capacidades para o enfrentamento das duas catástrofes que se aprofundam na nossa civilização: a destruição ambiental e a desigualdade explosiva. Temos os meios e os fins, falta construir políticas. (p.184-185)

Harvey (2016), por sua vez, ao demonstrar as 17 contradições e o fim do capitalismo, afirma: “acredito que necessitamos urgentemente de um humanismo revolucionário secular que possa se aliar aos humanismos religiosos (...) para enfrentar a alienação em suas muitas formas e mudar radicalmente o mundo a partir de suas bases capitalistas (...)”, e conclui com esperança, citando o que escreveu Gramsci: “O humanismo absoluto da história humana não visa a resolução pacífica das contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria teoria dessas contradições”. Reitera:

“Como vimos, há contradições convincentes o bastante no campo do capital para semear o solo da esperança” (p.265;270).

Esperancemos com Freire: “Tanto o que poderá vir se retificações forem feitas nas políticas que foram denunciadas quanto o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem.” (2000, p.119). Em resumo, o sentido da ESCOLA PÚBLICA POPULAR de TRABALHADORES/AS JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS é constituir-se num espaço-tempo da auto-hetero-ecoformação EMANCIPADORA, construído pelo exercício democrático entre sujeitos de saberes originários, ancestrais, populares, científicos, filosóficos, artísticos para autodeterminação do povo brasileiro.

Nesta ESCOLA PÚBLICA POPULAR, o trabalho é o princípio formador da consciência de classe, transversalizando as diversidades de gênero, idade, etnia, cor, orientação sexual, deficiência, grau de privação de liberdade na práxis de enfrentamento coletivo das relações de produção no mundo – fundamento da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

Esta ESCOLA PÚBLICA POPULAR só será construída COM os TRABALHADORES/AS no seu exercício coletivo de autonomia criativa e dialógica. Este enfoque nas reflexões conceituais e de princípios defendidos para a educação da infância, da juventude, dos adultos e dos idosos necessita do importante acúmulo já feito no país no que concerne à defesa da educação inclusiva; dos direitos à educação das populações tradicionais, quilombolas, indígenas; da riqueza do debate da educação do campo, ou seja: todas essas modalidades que clamam pelo respeito ao que fora construído em termos de leis, diretrizes e referenciais políticos e pedagógicos, ao longo das duas últimas décadas.

Reafirmar com Freire (2000), que o contexto vivido por nós, nestes anos pós- golpe, é tão desolador, mas em hipótese nenhuma podemos tomar a “História como determinação, o futuro como um dado inexorável”, mas sim reafirmarmos a História como possibilidade, e o futuro como desafio a ser problematizado. Isto nos coloca de volta ao desafio inicial da superação da ética do mercado em favor da ética universal do ser humano, lembrando, como afirmava Freire, que: “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso, corremos o risco de tanto idealizarmos

o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de demasiado 'aderidos' ao mundo concreto, submergirmos no imobilismo fatalista.” (p.133).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O Privilégio da Servidão. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD COVID19: resultados por semanas de referência / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Ministério da Economia. 2020a.

BRASIL. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Economia, 2020b.

BRASIL, 2020b. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Ministério da Educação, 2020c.

BRASIL Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD COVID19: resultados por semanas de referência / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Ministério da Economia. 2020c.

BRASIL. Carta de Conjuntura / NÚMERO 51 — Nota de Conjuntura 32 — 2º trimestre de 2021a. / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Previdência. (Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/210628_cc_51_nota_32_mercado_de_trabalho.pdf)

BRASIL. Mercado de trabalho: conjuntura e análise: Ano 27 / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho. – v.1, n.0, (mar.1996) - Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho e Previdência., Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2021b.

CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.

DOWBOR, Ladislau. O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2000.

HOLANDA, A. L.; COSTA, J. S.; HECKSHER, M. Mercado de trabalho e pandemia da Covid-19: ampliação de desigualdades já existentes? Mercado de Trabalho: conjuntura e análise, n. 69, 2020.

HARVEY, David. 17 contradições e o fim do capitalismo. Tradução Rogério Bertoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MANZANO, M.; KREIN, A. A pandemia e o trabalho de motoristas e de entregadores por aplicativos no Brasil. Campinas: Cesit/Unicamp, 2020. Disponível em:

https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/A_pandemia_e_os_motoristas_e_entregadores_por_aplicativo_MANZANO_M_KREIN_A_2020_.pdf Acesso em: 27 jul. 2021.

PROJETO CAMINHOS DO TRABALHO. Faculdade De Economia. Nec – Núcleo De Estudos Conjunturais Projeto Caminhos Do Trabalho: Tendências, Dinâmicas E Interfaces, Do Local Ao Global. Levantamento sobre o Trabalho dos Entregadores por Aplicativos no Brasil - Relatório 1 de pesquisa. Universidade Federal da Bahia, Agosto de 2020.

ROCHA, Jonathan. Trabalhadores On Demand: Uma etnografia com motoristas e entregadores de aplicativo na Região Metropolitana de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021

CAPÍTULO IV

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO,
DAS FLORESTAS E DAS ÁGUAS:
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM MOVIMENTO**Ivana Cristina Lovo¹Rosely Carlos Augusto²Antônio Lacerda Souto³Dep. Padre João⁴Edjane Rodrigues Silva⁵**INTRODUÇÃO**

O Centenário de Paulo Freire instiga-nos a dialogar sempre e mais sobre as condições da educação no Brasil. Queremos contribuir com o diálogo, trazendo aspectos relacionados à Educação do/no Campo. Destacamos que, em 2019, foram celebrados os 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil, e 2018 marcou os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e do movimento que originou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Trata-se de uma história que contribuiu para deixar registros sobre a luta por melhores condições de trabalho e de vida no campo, revelando as conquistas dos

¹ Mestre em botânica, doutora em Ciências Humanas pela UFSC, professora da Licenciatura em Educação do Campo e Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais/Faculdade Interdisciplinar em Humanidades/UFVJM. Faz parte da Rede Mineira de Educação do Campo e da ANFOPE

² Mestre em psicologia social, doutora em educação pela UFMG, especialista em gestão pública pela FJP, professora-aposentada. Coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Intervenção Ribeirão das Neves. Faz parte da Rede Mineira de Educação do Campo. Faz parte da Rede Mineira de Educação do Campo pela CPT.

³ Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília, Pedagogo pela UFC, assessor de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG.

⁴ Deputado Federal Padre João (PT-MG). Membro da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.

⁵ Especialista em Gestão de Projetos. Secretaria de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG.

trabalhadores/as em suas organizações sociais e sindicais, relacionadas ao direito universal a uma educação diferenciada para as populações do campo, das florestas e das águas. Agregava-se, assim, importantes avanços relacionados ao direito à alfabetização e ao acesso de jovens e adultos a todos os níveis da escolarização formal.

Esse cenário de comemorações é uma expressão concreta da pedagogia do oprimido em movimento, sendo a oferta da Educação do Campo ao Centenário de Paulo Freire. Dessa forma, a pedagogia em movimento materializa-se, em 2021, na robustez e na força do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que articula sujeitos sociais coletivos em uma rede nacional que reúne movimentos sociais, sindicais, universidades e institutos públicos, entre outras organizações que atuam com Educação do Campo. Todos eles se pautam pelos desafios e pelas lutas para garantir o acesso dos trabalhadores/as do campo à universalização escolar, incluindo os esforços para manter e evitar retrocessos de direitos e de políticas já conquistados, ao mesmo tempo em que lutam para ampliar esses direitos e conquistas direcionadas a fortalecer a Educação do e no Campo no Brasil.

Duas publicações conseguem organizar e refletir sobre essa histórica caminhada da pedagogia do oprimido em movimento a partir da Educação do Campo. Trata-se dos livros *Memória dos 20 Anos da Educação do Campo* e *do Pronera* (GUEDES, et al. 2018) e o *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018* (SANTOS et al., 2020)⁶. E vale destacar os números o que os organizadores da *Memória* trazem na sua apresentação:

A política pioneira de Educação do Campo é o PRONERA, [que] durante os 20 anos de existência promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos/as. As Licenciaturas em Educação do Campo, em 10 anos, têm atualmente 42 instituições de ensino ofertando cursos

⁶ Essas publicações podem ser acessadas em <https://fonec.org/biblioteca/>

com cerca de 7 mil estudantes matriculados, 600 docentes da Educação Superior selecionados a partir de concursos públicos para atuar nesta política de formação docente. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores do campo e de povos e comunidades tradicionais, melhorando suas vidas, afirmando seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor. (GUEDES, et al.,2018, p.11).

A partir de agosto de 2016, quando, no Brasil, se consumou um golpe parlamentar, jurídico, político e midiático, foram abertas as condições para colocar em risco a recente experiência democrática brasileira, situação selada pelo exercício de Michel Temer na presidência e pelo processo eleitoral midiático que, em 2018, culminou na eleição de um presidente comprometido com as milícias. Esse cenário abriu condições para a desconstrução de direitos conquistados, a partir da aprovação de emendas constitucionais que fortalecem a concepção neoliberal para a gestão do Estado, desmontando conquistas sociais, trabalhistas e previdenciárias. A Emenda Constitucional nº95, aprovada em 15 de dezembro de 2016, altera as Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um novo regime fiscal que, na prática, congela o investimento público em educação, saúde e assistência social por 20 anos, seguida da aprovação da Emenda Constitucional nº103, aprovada em 12 de novembro de 2019. É o caminho livre para a concepção neoliberal instalar-se sem obstáculos na gestão do Estado.

A doença pandêmica de Covid-19, propagada a partir de 2020, agravou esse quadro de retrocessos. Tem atuado no mundo todo como uma grande lupa que escancara as desigualdades socioeconômicas e as contradições de uma sociedade capitalista em colapso. Essa lupa tem rompido os limites relacionais do contexto privado e público, revelando de forma expressiva e didática as contradições de uma sociedade que opera em pressupostos capitalistas, mas também patriarcais e racistas. Em particular, no Brasil, a lupa do coronavírus revelou o extremo desses pressupostos, na fração negacionista e fascista da sociedade, representada e personalizada na figura do presidente eleito em 2018, que se mantém no governo alicerçado ao grupo político neoliberal que efetivou o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016. Essa rede política tem gerado condições para o presidente implementar suas estratégias de necropolítica (MBEMBE, 2016), revelando sua máxima expressão de racismo, quando, por exemplo, identifica os povos originários/indígenas como aqueles que

“impedem o progresso” e, a partir desse entendimento, pratica injustiças na forma de diferentes agressões aos seus povos e territórios.

Diante dessa conjuntura, com os pés e olhares para o contexto presente, em diálogo com o centenário de Freire e com a construção da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2022, faz-se necessário reafirmar o processo de resistência social. Assim, este texto tem a intenção de contribuir com um olhar sobre a educação do e no campo, dialogando com as discussões apontados no eixo III do documento referência para a Conape 2022, que aborda temáticas relacionadas à educação, direitos humanos e diversidade: Justiça social e inclusão. Para tanto, observaremos o enlace entre reforma agrária, educação do campo e agroecologia, como uma tríade que sustenta e indica o caminho para a afirmação de direitos socioeconômicos atrelados à reflexão sobre sistemas agroalimentares sustentáveis. Na sequência, o texto trará uma abordagem sobre essa tríade, buscando afirmar o papel da educação do campo, em seus contextos escolares e não escolares, na luta por direitos.

REFORMA AGRÁRIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO – AGROECOLOGIA

Ao definir a Educação do Campo, Caldart (2012) explicitou a tríade campo- educação-política pública, indicando que a superação do capitalismo não se dará sem garantirmos aos trabalhadores/as a universalização do direito à educação. Agregamos a essa realidade o direito a acessar e ter o poder de decidir sobre os meios de produção e da sua própria existência no que diz respeito ao direito à terra e à água, que são elementos essenciais para produzir condições de alimentação saudável e moradia dignas, fundamentais à vida. Como Arroyo (2004) e Ribeiro (2013) esclarecem, o campo refere-se a um espaço que ultrapassa a concepção de perímetro territorial, pois tem a ver com um número quase infinito de possibilidades que dinamizam a relação dos seres humanos com a própria produção, fazendo com que a Educação do Campo componha um projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte do caminho.

Em diálogo com essa tríade, Caldart indica que, no plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo tem um papel essencial em recuperar o vínculo entre formação humana e produção material da existência, considerando novas formas de produção, relacionadas ao trabalho associativo livre, com novos valores sociais e políticos. Neste contexto, a práxis pedagógica reconhece a intencionalidade educativa para direcionar

novos padrões de relações sociais e incorpora às estratégias educativas as lutas sociais que apoiam os processos educativos ao enfrentarem as contradições envolvidas na construção dos novos padrões sociais. A autora explica esse vínculo entre formação humana e produção material da existência a partir de uma realidade específica, que é:

A relação com a produção da agricultura camponesa, da agroecologia; do trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social, que lhe corresponde. Vida humana misturada com a terra, com a soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito com a natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. (CALDART, 2012, p. 263).

Essa superação da alienação do trabalho dialoga com um ponto crucial da perspectiva Freireana, que é a libertação relacionada não com a liberdade individual, apenas, mas com a libertação de um coletivo formado pelos oprimidos pertencentes à classe trabalhadora. Essa luta é individual e coletiva ao mesmo tempo, pois passa pelo desafio de nós trabalhadores, enquanto oprimidos, nos percebermos enquanto tal, mas, também, deverá ajudar-nos a identificar a condição do opressor dentro de nós e, assim, fazer o movimento de superar a condição de oprimido e, também, de expulsar o opressor que há em nós; um processo que promove reflexão sobre a condição de se desalienar ou se manter alienado. Essa caminhada se dá no contexto histórico cultural em que o sujeito se encontra consigo mesmo, e precisa da contribuição de um processo educacional com intencionalidade de direcioná-lo para novos padrões sociais. A essa libertação da classe trabalhadora, que transita entre alcançar a condição de desalienação no nível individual e coletivo, Freire (2014, p.48) qualifica como um parto, (...) E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos.

Freire delineia essa educação com intencionalidade a partir do diálogo, contextualizado pela história e pela cultura, produzindo conhecimento e ação a partir de um processo denominado por ele como práxis autêntica, que se

concretiza pela reflexão e ação no mundo. Como esclarece Freire (2014, p. 52), “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Com o potencial de problematizar a realidade, a Educação do Campo tem condições de enlaçar as temáticas relaciona-das à Reforma Agrária e Agroecologia, respeitando a diversidade de saberes advindos dos conhecimentos populares e científicos, fomentando dinâmicas de aprendizagens participativas, inter e transdisciplinares, para orientar as ações no mundo e, assim, repensar a lógica neoliberal, que agrega valores colonizadores, patriarcais e racistas. Portanto, não é por acaso que recentes violências aos povos e comunidades tradicionais do campo tem incluído como alvo a destruição de espaços que representam a escola e estruturas coletivas de produção do conhecimento local, materializando uma violência física e simbólica às comunidades. Como exemplo, lembramos a destruição criminosa da Escola Estadual Indígena Xukurank e da casa de medicina tradicional dessa mesma comunidade, que foram incendiadas na madrugada do dia 24 de junho de 2021, na aldeia do povo Xakriabá, no Município de São João das Missões/MG e, também, a destruição da Escola Eduardo Galeano, realizada pela Polícia Militar de Minas Gerais, em 13 de agosto de 2020, durante ação de reintegração de posse realizada contra famílias do Acampamento Campo Grande, no Município de Campo do Meio/MG. Ambos esses crimes ocorreram durante o contexto da pandemia de Covid-19.

Refletir o enlace entre Reforma Agrária, Educação do Campo e Agroecologia é ir ao encontro das necessárias mudanças estruturais na sociedade brasileira, reconhecer e reparar a nossa histórica violência contra os povos originários e comunidades tradicionais, que está materializada na negação ao acesso e à permanência desses povos na terra e em seus territórios. Essa mudança estrutural passa por enfrentar as contradições do capital, que se materializa nas diferentes estratégias de cercamentos e que separam os povos e comunidades das condições estruturais e necessárias para reprodução da vida. A história desses cercamentos no Brasil acontece desde o regime de concessões de sesmarias até a constituição legal da propriedade privada, com os processos de grilagem que referendam a apropriação da terra à luz do Estado que, por sua vez, favorece o surgimento dos latifúndios agrários, até os dias atuais, como as concessões do Estado para viabilizar instalações de grandes empreendimentos

capitalistas, relacionados principalmente ao agronegócio, hidronegócio, mineração, unidades de conservação, entre outros que, para que sejam implementados, violam os direitos relacionados à reprodução e à manutenção da vida.

Em contraponto a esse processo de globalização e de agroindustrialização do campo é que emergem, no cenário nacional, novas identidades associadas ao desenvolvimento de uma agricultura camponesa extremamente diversificada e agroecológica, que remontam ao início da agricultura há pelo menos 10 mil anos, passando pelo Renascimento no fim da Idade Média, pelas revoltas camponesas na Europa, no início da revolução industrial, e pela filosofia marxista que emerge no seio da sociedade eurocêntrica. Em todos esses cenários, há sempre presente uma agricultura que cumpre papéis fundamentais no fornecimento de alimentos e de outros produtos necessários à existência humana. No Brasil, encontramos uma grande diversidade desses modos de vida e de produção camponesas em todos os biomas. A perspectiva agroecológica compreende o processo de ocupação do solo e a constituição das paisagens agrárias desses ecossistemas como um amálgama entre a diversidade ecológica e a cultural. As múltiplas paisagens agrícolas constroem-se a partir do desenvolvimento de agroecossistemas, que ganham fisionomias características relacionadas às identidades de suas populações.

A Agroecologia, entendida como ciência, movimento e prática, não se restringe ao campo da técnica, na concepção que Méndez et al. (2013) descrevem, mas ela incorpora a crítica à estrutura política e econômica que conformam os sistemas agroalimentares da sociedade, partindo do entendimento da agricultura como um complexo sistema socio-cultural-ecológico. A Agroecologia preza, portanto, em reconhecer, aprender e favorecer a diversidade social e ecológica, indicando paradigmas baseados em valores sociais e políticos que contribuem para um futuro justo, mediante a remodelagem das relações de poder do campo à mesa (MÉNDEZ, et al. 2013, p.14-15).

A partir de uma perspectiva transdisciplinar, com estratégias participativas e orientadas para ação, a Agroecologia incorpora reflexões sobre as políticas alimentares e agrárias, focando em soluções de problemas relacionados à fome e à pobreza que, juntos, acarretam insegurança alimentar e comprometem a soberania alimentar dos povos e a sustentabilidade da vida. Nesse contexto, a

Agroecologia oferece elementos para processos de aprendizagens reflexivos e de troca de saberes, reconhecendo experiências e sociobiodiversidades locais, em um processo de reflexão dentro do que apontam Paulo Freire (2014) e Boaventura de Souza Santos (2010 e 2012), sobre a práxis libertadora, a ecologia de saberes e as epistemologias do Sul, respectivamente.

Nessa mesma perspectiva, Augusto (2016), estudando a trajetória de camponeses que protagonizaram a construção de lutas e organizações sociais, analisa os processos socioeducativos vivenciados por estas lideranças como uma comunidade de prática. Ela comenta:

As práticas narradas nos revelam uma dinâmica de aprendizagem compartilhada em uma comunidade de prática, onde participam mediadores sociais, como técnicos em agroecologia (CAA), agentes de pastorais (CPT), outras lideranças (STR) e agricultores- homens e mulheres - participantes da luta, o que lhes confere uma apropriação de diferentes linguagens, habilidades, valores e práticas. A partir daí se gesta o reconhecimento social dos camponeses, como protagonistas e lideranças de processos de luta e transformação social. (AUGUSTO, 2011 p.286)

A promoção do protagonismo dos agricultores nesses processos só é possível se esses sujeitos estiverem mergulhados em um ambiente de interações técnicas, sociais e políticas, onde os próprios aprendizados e as novas questões que forem surgindo sejam atualizadas a cada momento, buscando saídas e propondo soluções.

A relação que se estabelece no processo de apropriação da natureza é mediada pelo saber e pelo conhecimento acumulado ao longo de gerações, transmitidos e enriquecidos no tempo e no espaço, geração após geração. Produzindo saberes, valores e habilidades singulares, configura-se um modo particular de "aprender na prática", que liga intrinsecamente trabalho, família e prática social, como apresentou AUGUSTO (2016) e Dayrell (2013) nas narrativas de vida de lideranças sociais. Nesse contexto, prática, espaço e tempo não se separam, conformando modos particulares (abertos) de ser e saber (AUGUSTO, 2016).

A sustentabilidade dos processos educativos, conseqüentemente, não pode conviver com fragmentações e descontinuidades, como as que vivenciamos no

exercício das políticas governamentais. A produção do conhecimento e a mobilização para uma ação cidadã promotora de uma sociedade sustentável requerem continuidade e compromisso ético com a base social, incluindo a retroalimentação dos processos educativos; a operacionalização de suas estratégias e objetivos requerem que aportes materiais e financeiros sejam garantidos de forma suficiente e perene; requerem a indissociabilidade da pesquisa, ensino-aprendizagem e irradiação do conhecimento, bem como sua multidimensionalidade; demandam, ainda, políticas públicas multisetoriais que abordem integralmente os territórios e suas territorialidades.

Assim, ganham sentido as ações de construção de conhecimento que procuram promover a identificação e a interação de redes de diálogos técnicos, redes que são desenhadas por relações mais ou menos regulares e estruturadas entre agricultores familiares de comunidades vizinhas, no interior de áreas de reforma agrária, e entre eles e agentes externos públicos, como da escola ou de entidades de assessoria sócio-técnicas e outras.

Importante agregar aos princípios agroecológicos olhares indagadores a partir da economia feminista e da ecologia política, para que nos provoquem reflexões sobre a sociedade, trazendo a lógica ecológica do cuidado da vida para o centro das análises. Essa provocação tem como estratégia, para as análises sócio econômicas da sociedade, substituir o foco dado aos mercados e à crença cega às tecnologias, para focar a vida e sua interdependência. Essa mudança de foco incita ao reconhecimento de que os sujeitos são agentes ativos e estão inseridos em uma rede interdependente de cuidados e de sustentabilidade da vida, envolvendo as diferentes relações da natureza e as formas de trabalho que a transforma. Como afirma Amaia Pérez Orozco (2012 e 2017), essa mudança de foco pressupõe substituir a lógica androcêntrica de acumulação por uma lógica ecológica do cuidado, que valoriza e engloba todos os aspectos relacionados à vida.

Segundo Orozco (2017), trazer a lógica ecológica do cuidado para o centro da análise é reconhecer também, para além dos trabalhos reprodutivos, que a vida é uma realidade de vulnerabilidades que compartilhamos enquanto seres vivos, e não apenas como seres humanos. Reconhecer a vulnerabilidade da vida conduz-nos a uma realidade de interdependência, a partir de uma infinidade de processos relacionados aos trabalhos e a nossa convivência entre seres humanos

e com a natureza. Historicamente, essas relações são pautadas por valores da visão androcêntrica, que reflete a primazia heteropatriarcal, a qual nos leva a compreender a natureza como uma fonte de recursos a ser explorada para gerar mercadorias. Dentro dessa lógica de valores, diversos trabalhos e relações ecológicas que sustentam a vida são invisibilizados, como o trabalho reprodutivo, desenvolvido predominantemente pelas mulheres, assim como os ciclos e fluxos ecológicos interdependentes, sem os quais não sobreviveríamos. Se a visão dominante heteropatriarcal e racista considerar todos esses trabalhos e relações, os custos das suas mercadorias se revelariam impraticáveis para os processos que sustentam os mercados e os lucros capitalistas.

Reconhecer a vulnerabilidade e a interdependência da vida é reconhecer que a vida é uma realidade ecodpendente e se relaciona em processos de coevolução entre sistemas naturais e sociedades, com suas culturas, em um complexo sistema socioecológico (MÉNDEZ, et al., 2013, p.11). Nesse contexto, devemos reconhecer também que estamos em uma realidade de catástrofe ambiental, que é consequência do trabalho de exploração e de geração de resíduos levado a cabo pela visão androcêntrica dominante, que reflete valores de homens brancos, europeus e héteros. Essa visão é também caracterizada por ser heteropatriarcal, racista, capitalista e colonialista, que entende a vida como auto-suficiente, em que cada pessoa é dona de si mesma, responsável apenas por si mesma, sendo independente e autônoma, e, para seu desenvolvimento, precisa e entende a natureza apenas como fonte de recursos. Ou seja, há um sistema de opressão capitalista-patriarcal estruturado que se beneficia a partir da subordinação dos trabalhadores em geral, das mulheres em específico, das diversidades (raciais, gêneros, culturais) e da natureza. Para garantir essa realidade de exploração socioeconômica diferentes violências são necessárias e praticadas cotidianamente, de forma explícita ou implícita, como as diversas formas de exploração do trabalho, a apropriação privada da natureza (terra, água, etc.), o controle sobre os corpos (principalmente sobre os corpos das mulheres) e, também, as violências exercidas pelo poder militar e bélico (na sua forma estatal ou de milícia).

Como discutido em Caldart (2004 e 2018), Augusto (2016), Moura e Lovo, (2019) entre outros autores, nesse contexto de domínio capitalista-patriarcal, a Educação do Campo coloca-se como um dos instrumentos que fortalece a luta

anticapitalista, pois incorpora pedagogias que partem das contradições concretas vividas pelos trabalhadores do campo, das florestas e das águas, em práticas educativas escolares e não escolares, como a Pedagogia da Alternância e a troca de saberes, entre outras. Incorpora, também, a compreensão de que existe uma disputa de projetos para o campo, com valores antagônicos, o que coloca em situações opostas o campesinato e o agronegócio. Como explicita Caldart (2018) sobre a Educação do Campo (EdoC):

O território de construção da EdoC é o da vida em comum, vida em comunidade, trabalho em comum com a natureza e entre trabalhadores associados. E é território da organização social e política que permite a conexão entre a vida de cada comunidade com outras comunidades e com o mundo; conexão que constrói lutas em comum contra inimigos comuns: agronegócio, hidronegócio, mineronegócio... E que permite/exige o confronto e o diálogo entre culturas; conhecimentos compartilhados e transformados; diferentes formas de conhecimento (incluída a arte). Superações e criações ou recriações necessárias à produção coletiva da história...

...cada comunidade camponesa (indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinha,...) que se desintegra ou é expropriada pelo capital é derrota da EdoC...Cada escola do campo fechada, cada família que se entrega ao agronegócio enfraquece a EdoC. Ao contrário, cada nova comunidade constituída no campo, cada unidade de produção camponesa que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização de trabalhado- res/trabalhadoras é conquista e força material da EdoC. (CALDART, 2018, p.124).

Importante destacar que a Educação no e do Campo materializa-se em espaços escolares e não escolares. Como estudou Augusto (2016), há uma dimensão pedagógica e um princípio educativo nas práticas dos movimentos de lutas sociais, que se dá no próprio processo de experiências participativas na prática social. Segundo Augusto (2016, p.282), lideranças camponesas, de diferentes formas, reconhecem a experiência de sua inserção nas lutas pela conquista e pela permanência na terra e por direitos, onde acumularam um saber valorizado e útil à sua vida e ao seu reconhecimento social. Reconhecem, assim, que a luta por direitos educa. Embora, também reconheçam que esse conhecimento é parcial e insuficiente para o enfrentamento e para a inserção no mundo atual. Daí sua luta pelo retorno à escola e por uma política adequada de educação do e no campo.

No Congresso Nacional, em 2011, foi criada a Frente Parlamentar Mista Pela Educação do Campo (FPMEDOC), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento das políticas públicas pertinentes à Educação do Campo e o aprimoramento das legislações federais relacionadas a esta temática e divulgação. Em 2019, foi reinstalado o trabalho da FPMEDOC, composta por onze (11) senadores e por cento e noventa e seis (196) deputados. A FPMEDOC ajudou na mobilização e sensibilização da Presidenta Dilma, que culminou no envio da Medida Provisória Nº 562, em 2012, relatado pelo Dep. Federal Padre João. Essa MP, transformada na Lei n. 12.695/2012, reestruturou a educação do campo no Brasil.

Essa frente articula audiências públicas, seminários, eventos internacionais, estudos de possíveis emendas orçamentárias, na perspectiva de fortalecimento das pautas da educação do campo, de denunciar os retrocessos e apresentar projetos de lei. Destacamos o Projeto de Lei 7862/2017, de autoria do Deputado Federal Padre João, que Altera a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que pretende estender aos alunos egressos da educação do campo ofertada em instituições credenciadas e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, o tratamento dispensado aos alunos egressos das escolas públicas no acesso ao ensino superior gratuito; atualmente, este projeto foi apensado ao PL 7700/2006, que está na CCJ, aguardando designação de relator.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados na tríade Movimentos Sociais, Instituições de Ensino, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que foi a base de diálogo que viabilizou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e outros programas⁷ inspirados nessa experiência, vale ressaltar que, na afirmação do conectivo do da Educação do Campo, não há possibilidades de se pensar políticas públicas para os trabalhadores/as do campo sem o exercício do

⁷ Para citar alguns desses programas: Programa Saberes da Terra, Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, Programa de Iniciação à Docência-Pibid Diversidade, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, entre outras iniciativas implementadas com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

diálogo com os Movimentos Sociais e as Instituições que operacionalizam as iniciativas e as políticas. No Dossiê Educação do Campo, organizado por Santos et al. (2020), encontramos todos os documentos que referenciavam este diálogo entre poder público e sociedade civil no passado, e documentos atuais que reafirmam o caminho da Educação do e no Campo no Brasil nesses 20 anos de pedagogia do oprimido em movimento.

Importante destacar desse Dossiê o texto FONEC (2012), que traz uma análise de conjuntura, demarcando os avanços do movimento da Educação do Campo, mas que, com um olhar crítico, evidencia a tendência de retorno da concepção de educação rural, a partir dos avanços e iniciativas de projetos educacionais organizados e conduzidos pelo setor empresarial, inclusive o do agronegócio (FONEC, 2012 págs. 335 - 338), que demarca a formação para o mercado. Essas iniciativas são, também, financiadas pelo Estado e, vale mencionar, são dispostas na perspectiva de uma educação neoliberal, pois, mesmo dialogando com reivindicações dos trabalhadores/as, desvirtuam-nas, à medida que focam na meritocracia e no “sucesso” no mercado, partindo da lógica de submissão do trabalhador/a ao trabalho assalariado. Nesse contexto, podemos citar as investidas e o diálogo com demandas de assistência técnica e de extensão rural, a formação técnica das juventudes, as parcerias de empresas com escolas da educação básica, dentre tantas outras, que revelam o importante papel da educação para manter e ampliar o agronegócio e a lógica da agricultura capitalista.

Refletir sobre o papel da educação no contexto das contradições capitalistas é fundamental para nos afirmarmos nos caminhos de construção de valores sociais que superem a exploração dos trabalhadores/as e a exploração da natureza. Nesse sentido, é relevante entender o papel da educação escolar e não escolar no processo de articular políticas que influenciam as realidades dos povos e comunidades tradicionais e da agricultura familiar camponesa. É preciso ampliar as estratégias pedagógicas da Educação do Campo, para as diferentes áreas da formação humana, enlaçando a formação superior com a educação básica, criando e estimulando processos que desenvolvam e fomentem interesses dos educandos a se envolverem com programas de iniciação à pesquisa, ao ensino e à extensão, a fim de que se possa instigá-los a se entenderem como pesquisadores das suas realidades, criando condições de refletir e agir no mundo,

no caminho da reflexão- ação inspirada na práxis libertadora de Paulo Freire. Essas iniciativas também poderiam ser inspiradas nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas, articulando Políticas de Reforma Agrária, com Políticas de Educação e Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural e de crédito para os trabalhadores/as camponesas, com possibilidade de ampliar a estratégia da Pedagogia da Alternância para a rede pública da educação básica e superior.

Por fim, vale ressaltar que, por ocasião do centenário de Paulo Freire, ainda convivemos com 23,7% de pessoas não alfabetizadas no campo, e 6,8% na região urbana (IBGE, 2010), vivenciando a prática frequente do fechamento de escolas no meio rural, onde foram fechadas 31.203 escolas de 2002 a 2011 (FONEC, 2020, p. 355). Esse cenário no contexto histórico de um capitalismo que se pretende hegemônico, mas que, na realidade, está em colapso, indica que os conflitos e resistências são necessários. Representam, conseqüentemente, a única estratégia para evitar a desconstrução de direitos. Nessas condições, é importante resgatar o que nos embasa e nos une enquanto classe trabalhadora e camponesa e, assim, ter clareza sobre que lugar ocupamos, e, então, nos posicionarmos nesse contexto de disputas entre classes sociais. Estamos falando de posicionamentos políticos que se revelam fundamentais para dar eco à convocação de Molina (2018, pg. 38) sobre a importância de discutirmos, à exaustão, com todas as pessoas que conhecemos, para que possamos superar esse momento de retrocessos e, finalmente, fortalecermos a democracia, a fim de que possamos continuar lutando pelo direito a ter direitos. Por isso, não podemos nos cansar de afirmar: Educação do Campo é Direito e não mercadoria!

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Por uma educação do campo. Petrópolis:RJ. Vozes. 2004. p.67-86.

AUGUSTO, Rosely Carlos. Aprender na Prática: Saberes e lutas camponesas entre os séculos XX e XXI. Curitiba:PR. Appris Editoras. 2016. 297p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 20 Anos: Um balanço da construção político-formativa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes, et al. (Organização). Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018. Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 2020. p. 118- 132.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Organização). Dicionário da Educação do Campo. 2a ed. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012. 788p.

CALDART, Roseli Salete. O MST ocupa a escola. In; CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3a ed. São Paulo. Expressão Popular. 2004. p. 221-313.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Frente Parlamentar Mista pela Educação no Campo – F P M E D O C. Disponível:

<https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54110>
Acesso em 30 ago 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 7862/2017 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2141355> Acesso em 30 ago 2021.

DAYRELL, Carlos. Agricultura geraizeira, identidade e educação, In Revista Trabalho & Educação, FaE/UFMG, Dossiê Trabalho e educação: diversidade e lutas sociais no campo, v.21, n.3, set./dez.2012.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes, et al. (Organização). Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998- 2018. Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 2020. 435p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 58a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014. 253p.

GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos; ROCHA, Eliene Novaes; et al. (Organização). Memórias dos 20 anos da Educação do Campo e Pronera. 1a ed. Brasília: Universidade Brasília. Cidade Gráfica e Editores. 2018. 347 p. FONEC, PRONERA, INCRA.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso em: 25 de agosto 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Revista Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrrj | n . 32 | dezembro 2 0 1 6 . Pgs . 123 - 151 . Disponível em: <https://www.procomum.org/wpcontent/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em 07/08/2020.

MÉNDEZ, Ernesto Méndez, BACON, Christopher M E COHEN, Roseann. La agroecología como un enfoque transdisciplinar, participativo y orientado a la acción. *Agroecología*8(2): 2013. Págs.9 - 18 . Disponível em: <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/212061>

MOURA, Natália Faria de; LOVO, Ivana Cristina. Projetos Educativos em Disputa no Campo: a experiência da EFA de Veredinha na Construção de uma Educação do Campo. In: LEMES, Anielli Fabíola Gavioli; CASTRO, Carlos Henrique Silva de; et al. (Organizadores). *Os Vales que Educam: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo*. São Carlos. Pedro & João Editores. 2020. 293p.

OROZCO. Amaia Pérez. Ameaça Tormenta: a crise dos cuidados e a reorganização do sistema econômico. In: FARIA, Nalu e MORENO, Renata (Org.) *Análises feministas: outro olhar sobre a economia e a ecologia*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista (SOF). 2012. 103p. págs. 51-93.

OROZCO. Amaia Pérez. Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Prólogo y adenda de Siva del Río. 3a ed. Madrid. Traficantes de sueños/Mapa. 2017. 329 p.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, trabalho e educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo, Expressão Popular. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais à ecologia de saberes. In: *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez. 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que as epistemologias do Sul? Aula com Boaventura de Souza Santos. Vídeo (1h18min57seg.). Produção Alice Strange Mirros. Disponível em: <https://youtu.be/ErVGIUQHjM>. Acesso em 16/06/2021.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes, et al. (Organização). *Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018*. Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 2020. 435p.

CAPÍTULO V

**PAULO FREIRE, AS JUVENTUDES
E O MOVIMENTO ESTUDANTIL:
AUTONOMIAS, MOVIMENTOS E LUTAS**

Andréia Barbosa Gouveia
Guilherme Barbosa Rodrigues Fonseca Naves
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

INTRODUÇÃO

Pensar movimentos e lutas e sua autonomia na atual conjuntura brasileira, principalmente aqueles, cujo protagonismo remete ao movimento estudantil à luz do emancipatório e revolucionário pensamento de Paulo Freire, registrado nas inúmeras obras que o Patrono da Educação Brasileira nos legou, é pensar com ele que:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho, quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico, do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p. 53-54).

Os sonhos da juventude brasileira que se somaram aos sonhos de outras parcelas da população em passado remoto e recente na perspectiva acima apontada por Paulo Freire, no atual contexto histórico que vive o país, são de urgência urgentíssima!

O Brasil do início do século XX, em 2002, apresentou como “a grande novidade a vitória de um partido de esquerda, com um projeto popular e nacional de democratização do desenvolvimento: uma novidade histórica, em todos os sentidos”. (FIORI, 2003, p. 196).

O projeto de sociedade do Partido dos Trabalhadores (PT) para o país foi chancelado por parcelas cada vez maiores da sociedade, sendo reconduzido por quatro vezes consecutivas ao executivo federal, forjando um novo modelo de Estado, desconhecido da população até então. O modelo de Estado deste projeto de sociedade engendrado pelo PT caracterizou-se como um Estado neodesenvolvimentista, cujo centro de atuação ancorou-se na democratização das relações com a sociedade e em políticas econômicas de inclusão de milhares de brasileiros que viviam em bolsões de miserabilidade e que, por isso mesmo, promoveu sua mobilidade social para outro patamar de justiça social. Para tanto, foi fundamental a recuperação do salário mínimo não só em termos de reposição inflacionária, mas, sobretudo, sua recomposição que promoveu desconcentração da renda nacional e permitiu novos arranjos locais de desenvolvimento. Assim:

Durante seu governo, a principal estratégia do PT foi expandir a demanda interna, aumentando o poder de compra das classes populares. E isso foi feito não só com o aumento do salário mínimo e com transferências de renda para os pobres – o Bolsa Família –, mas também com uma injeção maciça de crédito ao consumidor. (ANDERSON, 2020, p. 94).

Este projeto de desconcentração de riqueza econômica foi articulado a um conjunto de políticas de proteção social e de inclusão, particularmente notável no que se refere à política educacional, que se ampliou tanto no âmbito da educação básica quanto da educação superior. Em um país com baixa tradição de políticas sociais para a juventude e com forte exclusão escolar da população mais pobre, essa inclusão foi muito significativa, principalmente se considerando que, em muitos lugares, por vezes, a única presença do Estado era a escola pública. Neste período, só a política educacional respondeu pela inclusão de importantes parcelas da juventude na educação superior. Um dos resultados deste processo observa-se na expansão das matrículas. Em 2002, por exemplo, somente 9% da população encontravam-se matriculados no ensino superior. Já em 2014, 16% da população estavam matriculados na educação superior (CONAE, 2014). Como argumenta Anderson (2020, p. 63), “Desde 2005, os gastos do governo com educação triplicaram, e o número de estudantes universitários dobrou”.

Mas não só: para garantir acesso e permanência da juventude na educação superior, a força política do Movimento Negro foi fundamental para o grande

debate travado e que viria a se transformar na Política de Cotas, entre outros grupos de acesso, garantindo que a política educacional contribuísse para corrigir exclusões históricas de uma sociedade com heranças profundas da escravidão negra. De forma que:

as universidades e os institutos técnicos federais deveriam reservar 50% das vagas ofertadas para essa modalidade de ingresso, subdividindo-se as cotas nas 4 categorias: (a) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita; (b) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, com registro de autodeclaração étnico- racial (preto, pardo ou índio); (c) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo nacional per capita; e, (d) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, com autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio). (ANHAIA, 2017, p. 126).

De acordo com Ribeiro e Macedo (2018, p. 113), baseadas em dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil, quando perguntado: o “que de melhor existiu no país, nos últimos dez anos, para a juventude”, a maioria (27%) respondeu possibilidade de estudo, seguido por liberdade de expressão (21%).

Nessa conjuntura, a expansão de oportunidades educacionais para a juventude somava-se e respondia a objetivos combinados entre desenvolvimentismo e republicanismo. Mas, como alertou Paulo Freire, “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”.

A conjuntura política, econômica, social e cultural construída durante este período que ampliou direitos fundamentais, tendo o poder executivo federal sob o comando do PT, num governo de coalizão, foi encerrada por meio de um golpe jurídico, parlamentar e midiático (AMARAL, 2016). Contraditoriamente, setores sociais que haviam se beneficiado da ampliação do Estado e de seu projeto de expansão do fundo público para garantir mais justiça social associaram-se à burguesia e às suas frações na construção de um projeto que culminou no golpe de Estado, traduzido em processo de impedimento da Presidenta da República sem a comprovação de crime de responsabilidade, contrariando, conseqüentemente, o que prevê a legislação. Na sequência do golpe, a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016) significou o verdadeiro

golpe, qual seja: contingenciar os recursos públicos para as políticas sociais por meio de uma política de austeridade fiscal por vinte anos, o que passou a sustentar as contra reformas como a da previdência, a trabalhista e a do ensino médio, que retiraram direitos de imensas parcelas da população em curto espaço de tempo.

Tal projeto de sociabilidade, entre outras propostas, endereçava-se ao próximo pleito eleitoral à presidência da República de 2018. Mas a história não é linear. Pelo contrário. Houve, aqui, coerção e violência de toda ordem, inclusive com o encarceramento do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, apontado pelas pesquisas eleitorais como o provável vencedor naquela eleição. Sua prisão, sem a finalização do processo, impediu a candidatura e, ainda, que o projeto de sociedade apresentado pelo Partido dos Trabalhadores - PT, naquela eleição, houvesse ficado em segundo lugar, representado pela candidatura de Fernando Haddad. As diferentes manobras, portanto, forjaram um resultado eleitoral duvidoso em termos de sua representatividade.

As contradições engendradas neste processo fraturaram o projeto da burguesia, levando suas frações a migrar de suas candidaturas de primeiro turno para a candidatura que sairia vencedora, mas que representa o que o país tem de mais obscuro e atrasado em todas as esferas da vida política e social. Assim, pode-se dizer que:

A teratologia da imaginação política contemporânea – já bastante pródiga: Trump, Le Pen, Salvini, Orbán, Kaczynski, ogros vários e variados – acaba de ganhar um novo monstro. Destacando-se em meio à lama, o presidente eleito do Brasil enalteceu o mais notório torturador na história do seu país; afirmou que a ditadura militar deveria ter eliminado 30 mil adversários; disse a uma deputada que ela não merecia ser estuprada por ser feia demais; anunciou que preferia perder um filho em um acidente de carro a descobri-lo homossexual; declarou aberta a temporada de exploração na Floresta Amazônica; e, no dia seguinte à eleição, prometeu a seus seguidores banir a escumalha vermelha. (ANDERSON, 2020, p. 121).

Tal projeto em curso, a cada dia, afasta mais brasileiros de uma vida com dignidade e, a partir de 2020, crises de toda ordem vividas no Brasil, somaram-se à tragédia sanitária provocada pela pandemia do Covid-19, cuja má gestão já

ceifou a vida de mais de 564.8901 mil¹ brasileiros/as, atingindo de forma cruel a juventude, seja pelas condições econômicas gerais, seja pela suspensão prolongada da vida no espaço público de acesso ao esporte, à cultura e à educação. Entender este contexto complexo requer, novamente pensando a partir de Paulo Freire, estabelecer a crítica radical, no sentido de considerar a raiz dos problemas. Para isto, é preciso recortar elementos para poder aprofundar o olhar.

Neste capítulo, a proposta é pensar a educação da juventude como um projeto conquistado pelas lutas e movimentos, tendo como destaque as demandas do movimento estudantil e a expressão destas lutas nas metas do Plano Nacional de Educação, as quais sintetizam o tamanho da dívida histórica que o país tem com seus jovens. Assim, além desta introdução que pretende mapear a complexidade do contexto, o capítulo tem mais duas partes: uma dedicada à retomada da trajetória da luta dos estudantes por políticas educacionais com inclusão social e outra com foco nos desafios que as metas e estratégias do PNE colocam para este processo. O texto finaliza com reflexões sobre como a crise política, econômica e sanitária coloca em suspensão este projeto de inclusão e de como urge retomar os rumos do nosso futuro.

AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Historicamente, o movimento estudantil desenvolve um papel central nas lutas sociais dos povos do mundo e do Brasil. Esse movimento social, por ter como nicho social, em sua maioria, a juventude, consolida-se em um lugar na história de vanguarda radical em diversos processos de lutas políticas fundamentais para o desenvolvimento do Brasil, a partir da luta pela educação e contra as formas de cerceamento da democracia e das liberdades.

É nesse sentido que o movimento estudantil aparece, desde a fundação da UNE em 11 de agosto de 1937, nas principais lutas sociais. Desde as campanhas da legalidade e do “petróleo é nosso”, o protagonismo na oposição social à ditadura militar até as lutas atuais de enfrentamento ao projeto neoliberal e

¹ Ao finalizarmos este texto, os registros do Consórcio de Veículos de Imprensa com dados das secretarias de Saúde mostram 20.213.388 de casos Covid-19 no Brasil. (G1, 10/08/2021).

autoritário do governo federal, esse movimento social demonstra seu papel fundamental na história do povo brasileiro.

Além disso, a história das lutas políticas do movimento estudantil, é importante ressaltar, sempre foi, necessariamente, conectada com as lutas gerais da classe trabalhadora brasileira e mundial. Isso porque a luta pela educação e pelo desenvolvimento no Brasil sempre foi uma luta popular, visto que a burguesia existente no país é uma elite dominante historicamente não preocupada com o desenvolvimento da nação, preferindo exercer um papel de ressonância das políticas imperialistas da América do Norte em detrimento dos interesses brasileiros. Por essa razão, qualquer movimento social que se propõe a fazer essas lutas, necessariamente, conecta-se às lutas gerais da classe trabalhadora que é delegada histórica da sustentação do Brasil e de seu desenvolvimento.

Essa constatação reforça, ainda mais, a capacidade transformadora do movimento estudantil em relação à realidade existente e, assim, seu papel na própria dinâmica geral da educação libertadora sobre a qual Paulo Freire organiza sua formulação. Ora, a capacidade de organizar e ser vanguarda das lutas da maioria do povo traz para o movimento estudantil as condições de contribuir, para além dos espaços formais de educação, com a construção da educação para a emancipação e, nesse sentido, a prática da luta social das majorias é sua principal força motriz.

Na conjuntura atual, os estudantes continuam conseguindo demonstrar seu vanguardismo nas lutas sociais. Não por acaso, o Presidente Bolsonaro, que tem implementado uma agenda radical do neoliberalismo e do conservadorismo, elegeu em seu governo a educação como um dos principais espaços para radicalizar seu projeto de destruição. Isso por três motivos mais latentes. Senão, vejamos.

O primeiro é a constatação de que a educação é um importante espaço de disputa da hegemonia social, consolidando-se historicamente como aquele que constrói as possibilidades e condições para a explicitação das contradições sociais que fomentam o debate e, principalmente, incentivam o pensamento crítico. O espaço educacional, portanto, através da luta pela educação libertadora, reúne

condições para ser um ambiente de questionamento da realidade com o objetivo de transformá-la para a emancipação dos sujeitos a partir de si mesmos, como afirma Paulo Freire:

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 2019, p.43).

Essa potência transformadora dialógica demanda contra-ataques por parte de um governo que é hoje a representação dos opressores no conceito freiriano.

O segundo motivo é o papel da educação na construção do desenvolvimento do Brasil enquanto nação soberana e com cada vez mais oportunidades sociais. Como constatado, os governos democrático-populares construídos no Brasil a partir de 2002 até 2016 foram responsáveis por um desenvolvimento importante das estruturas e do investimento na educação, fundamentalmente a superior, gerando um ciclo de expansão do número de estudantes no ensino superior.

O perfil social dessa nova geração de estudantes, em sua maioria jovens negros e negras, indígenas, quilombolas, mulheres e LGBTs, é distinta do perfil social historicamente dominante no ambiente universitário. O passado histórico do Brasil, escravocrata e patriarcal, forjou uma elite contemporânea que repudiava até mesmo a ideia dessa ascensão educacional e, por consequência, social e econômica dos setores oprimidos – na ótica do conceito freiriano. Essa potencialidade de redução das desigualdades sociais, que se consolida a partir do maior investimento público na política de educação, é o fator-razão em que o programa neoliberal se inspira para fazer o processo inverso, diminuindo o investimento e desmantelando a política educacional.

O terceiro desses motivos é justamente o que possibilitou, dialeticamente, a construção e a efetivação do programa político dos governos petistas que

expandiu a educação, e o seu próprio crescimento e desenvolvimento: as lutas sociais educacionais, organizadas e protagonizadas pelos movimentos educacionais, fundamentalmente o movimento estudantil.

Entendendo a dimensão potencial libertadora da educação e seu papel político-econômico e de desenvolvimento social, o movimento estudantil cresceu exatamente pelo fato de que os setores oprimidos começaram a chegar em maior número ao ambiente educacional, o que proporcionou uma possibilidade de construção da consciência desses sujeitos sociais, ou seja, dos oprimidos. Essa consciência crítica da realidade e de suas injustiças sociais propiciou a organização dos sujeitos – estudantes – oprimidos, que compreendem o quadro social do movimento estudantil dos dias de hoje. Como Freire (1979) provoca:

a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, p. 39).

O comprometimento com a própria realidade, na dimensão do pensamento de Paulo Freire, produz a consciência e a organização coletiva para a transformação da realidade que determina a opressão. Sua organização político-social foi, portanto, consolidada no movimento estudantil. O lugar de força social de vanguarda na oposição ao governo e a seu programa neoliberal que a luta dos estudantes – do movimento estudantil – representa, inspirou o programa do projeto educacional imposto no Brasil pelo neoliberalismo de Temer, seguido pelo Bolsonarismo, no ataque sistemático à política de educação até então desenvolvida no país.

Essas motivações aqui refletidas reforçam a potencialidade do movimento estudantil e de suas lutas políticas. Lutas essas que se conectam com as demandas gerais da classe trabalhadora, pois o neoliberalismo tem, no ataque à educação, sua forma de imposição social de seu modelo explorador, opressor e desigual de sociabilidade. Neste momento, portanto, é aprofundado pelo governo Bolsonaro e seu projeto.

Paulo Freire diz ainda sobre o papel da educação no objetivo dos opressores de continuar mantendo os oprimidos – as maiorias sociais, o povo, a

classe trabalhadora – alienados e manipulados, ficam sem qualquer possibilidade de construção da consciência crítica para sua organização em direção ao objetivo de transformação social radical. Ou seja, a educação também pode ser uma arma da classe dominante, desde que esta consiga consolidar profundamente seu projeto societário em todo o conjunto da política educacional e das relações sociais. Assim, conforme Freire:

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (FREIRE, 2019, p. 199).

Paulo Freire reflete também sobre a própria lógica do projeto de educação dos opressores, quando ressalta:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo. A invasão cultural implica, ainda, por tudo isso, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide. (FREIRE, 2019, p. 216,217).

As lutas pela educação tomam, no contexto atual, essa grande importância do ponto de vista da estratégia de emancipação e de transformação radical da sociedade que organiza o pensamento freiriano. Seu papel é tornar clara a disputa real dos valores e estruturas da sociabilidade capitalista, que se forja e se mantém pela existência de opressores e de oprimidos, na manutenção da exploração e da opressão. Além disso, na disputa conjuntural, isso tem uma importância fundamental, pois apresenta todos esses significados concretos da práxis dessas lutas antagônicas ao programa neoliberal imposto pelo governo federal.

O movimento estudantil, nesse cenário, tem sido a vanguarda das lutas sociais pela educação, com a capacidade mobilizadora intensa da juventude em geral e dos estudantes brasileiros para os desafios mais urgentes, tanto os atuais

quanto os futuros para a garantia do direito humano à educação, a partir do seu potencial transformador e à luz dos princípios de uma educação libertadora.

Destaca-se, finalmente, que esta capacidade mobilizadora intensa garantiu a forte presença dos estudantes organizados na construção das Conferências Nacionais de Educação (CONAES) 2010 e 2014 e forte atuação no Fórum Nacional de Educação (FNE), garantindo a voz dos estudantes nos embates pela construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Os embates decorrentes da intervenção do governo Temer no FNE levaram os movimentos comprometidos com a educação pública a organizarem-se no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e, neste contexto, a UNE e a UBES novamente ocupam o protagonismo dos embates e são parte orgânica da construção das Conferências Nacionais Populares de Educação. Nesta trajetória recente, a centralidade das conquistas, mas também das demandas persistentes por democratização da educação, tem sua expressão no PNE.

2) A JUVENTUDE, A EDUCAÇÃO E O PNE

O Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 é resultado de um intenso debate no âmbito do parlamento, mas, principalmente, decorre da ampla mobilização social que perpassou as Conferências Nacionais de Educação (CONAES) 2010 e 2014. É um documento potente dado que expressa construções históricas possíveis, contendo, também, aspectos contraditórios, como bem lembra Dourado:

uma tessitura sócio-política que demarca questões abrangentes e complexas, envolvendo as agendas transnacionais, o Estado Nacional, a relação entre os entes federados, as especificidades do sistema educacional brasileiro, a gestão, a avaliação e o financiamento, a qualidade e as concepções políticas pedagógicas norteadoras, entre outros (DOURADO, 2017, p. 27).

Nesta perspectiva de um documento vivo, neste contexto complexo de crise econômica, política e sanitária, destacado na introdução, pensar as metas e as estratégias do PNE como um desafio permanente de reafirmação de um projeto de inclusão social é uma estratégia para manter o horizonte de defesa de direitos

sociais. No tema proposto neste capítulo, destacam-se os compromissos expressos no PNE com o direito à educação da juventude que podem ser lidos a partir, por exemplo, das metas 3, 8 e 12. Certamente um sistema educacional inclusivo e democrático tem espaço para a voz e para a vida da juventude em todas as suas dimensões. Tomaremos aqui, entretanto, estas três metas e algumas de suas estratégias para fazer um exercício em duas direções: uma, considerando que projeto de inclusão se desenha a partir do PNE, e outra, perguntando a que distância a crise instalada no país nos coloca desse projeto. Para este segundo ponto, tomaremos alguns dos indicadores produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) nos relatórios de Monitoramento do PNE².

A Meta 3 tem como foco, especificamente, a juventude em idade sugerida para o ensino médio e propõe *Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014)*. As implicações desta meta colocam em questão as desigualdades históricas de oportunidade e de trajetórias dos/das jovens no Brasil, que têm sido exponencialmente ampliadas com a pandemia COVID 19, mas que são persistentes dentro do sistema.

Os dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento evidenciam que, em 2019, o acesso de jovens de 15 a 17 anos ao sistema escolar ainda mantinha desigualdades entre o acesso no espaço urbano (93,6%) e no rural (89,2%); desigualdades marcadas pelo pertencimento racial, jovens brancos/brancas (95,3%) e negros/negras (91,4%); e entre os 25% mais ricos (98,1%) e os 25% mais pobres (87,8%). Se estas desigualdades, porém, são altamente preocupantes, mais ainda é o baixo acesso efetivo ao ensino médio, quando considerada a parcela da juventude de 15 a 17 anos matriculada nesta etapa da

² O INEP produziu até 2020, quatro relatórios relativos ao monitoramento do PNE, conforme a própria lei definiu. O primeiro, lançado em 2014, chamado “Linha de Base”, e mais três relatórios bienais, em 2016, 2018 e 2020. É bastante visível e preocupante que o relatório de 2020 apresente uma simplificação da análise, levantando preocupações com as condições de trabalho dentro do INEP e com a própria autonomia do órgão para manter e aprimorar o monitoramento

educação básica, pois os dados de 2019 informam que, apenas, 73,1% estiveram efetivamente matriculados (INEP, 2020).

Estes dados amplificam as preocupações com a reforma do ensino médio, aprovada de forma truculenta em 2017, e que segue em implementação, ampliando marcas de desigualdade no sistema escolar, dado que constrói uma falsa promessa de diversificação de trajetórias que não enfrenta os dilemas históricos desta etapa da educação.

Estes indícios permitem afirmar que as estratégias que implicam uma perspectiva intersetorial e dialógica de políticas para a educação de jovens seguem sendo fundamentais. Para exemplificar, cabe resgatar as preocupações expressas nas estratégias do PNE relativas a uma perspectiva da educação como parte de um projeto cultural, esportivo e de desenvolvimento integral da juventude:

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as); (BRASIL, 2014)

Se o processo de inclusão na educação básica é complexo, a necessidade de garantir à juventude espaço no ensino superior também se coloca como uma

demanda complexa e urgente. A meta 8 do PNE³ coloca em um mesmo indicador a necessidade da garantia de educação em uma trajetória ampla, evidenciando a necessidade da garantia do direito à uma escolaridade média de, no mínimo, 12 anos. Ou seja, é preciso garantir a todos/as o direito ao que a sociedade brasileira definiu como básico, e é preciso colocar no horizonte, concretamente, o acesso ao ensino superior. Novamente em termos de estratégias, o PNE insere uma perspectiva mais ampla de políticas intersetoriais, com destaque para:

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude. (BRASIL, 2014)

Os dados do Monitoramento do PNE revelam, mais uma vez, a manutenção das desigualdades, destacando-se, aqui, a distância que se mantém entre a média de escolaridade dos 25% mais ricos (13,5%) e dos 25% mais pobres (9,8%) (INEP, 2020), reiterando que, para a juventude pobre, o ensino superior segue sendo um projeto distante. Neste cenário de desigualdades, o discurso conservador que deslegitima a universidade como lugar de formação, ataca a vida universitária com um conjunto de *fake news* e, com os discursos de desnecessidade da formação no ensino superior para os filhos e filhas dos trabalhadores, tenta desconstruir seu projeto de futuro. Isto tem relação direta com a dificuldade de reconhecimento da educação superior como direito. É, pois, necessário considerar que a manutenção no nosso texto constitucional da ideia de que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação

³ O texto completo da meta é: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014)

artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2021) precisa ser ressignificado à luz dos debates sobre as desigualdades. As razões pelas quais parte da população tem sido impedida de uma trajetória escolar completa pelas condições materiais da vida e da falta de oferta pelo poder público contrapõem-se aos discursos de que o ensino superior deva ser espaço apenas para poucos.

Nesta direção, a meta 12 do PNE, ao comprometer o projeto educacional com uma expansão consistente da educação superior, é fundamental. A meta propõe: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014). O cenário de cortes de recursos no orçamento das instituições federais de ensino tem implicado na diminuição das políticas de assistência estudantil, diminuição das condições de expansão e consolidação dos campi, o que compromete, a curto e a longo prazo, a perspectiva de inclusão. Os dados do monitoramento revelam que, em relação à matrícula bruta e à matrícula líquida, respectivamente:

A taxa bruta de matrícula na educação superior cresceu 6,2 p.p. entre 2012 e 2019, registrando, neste ano, a taxa de 37,4%. Para o alcance da meta de 50% até 2024, será necessário um crescimento de 12,6 p.p. (2,5 p.p. ao ano). (INEP, 2020, p. 276).

A taxa líquida de escolarização na educação superior teve crescimento de 5,4 p.p. entre 2012 e 2019, quando atingiu seu valor mais elevado (25,5%). Para o alcance da meta de 33%, será necessário um crescimento de 7,5 p.p. (1,5 p.p. ao ano). (INEP, 2020, p. 277).

Pode-se depreender destes indicadores que os esforços, mesmo com políticas de expansão do sistema público, via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a diversificação da oferta com a expansão dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), aliadas às opções discutíveis de compra de vagas no setor privado, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁴ e o Fundo de Financiamento

⁴ O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior”. (BRASIL, 2021a)

Estudantil (FIES)⁵ produziram um processo de inclusão lento, mas efetivo. O sistemático ataque simbólico e material às condições de existência de um sistema de ensino superior público e de políticas públicas de acesso ao ensino superior para diferentes grupos sociais, porém, resultará na impossibilidade do cumprimento dessa meta do PNE.

Estes destaques na relação entre PNE e juventude não pretendem esgotar as leituras possíveis do compromisso que o plano desenhou em relação ao direito à educação para a juventude, mas concordar com a interpretação de Dourado (2017) na potência do plano como epicentro das políticas educacionais e, neste sentido, compreendê-lo como um projeto complexo de inclusão, mediante a garantia do direito à educação.

3) CONSIDERAÇÕES FINAIS – A URGÊNCIA DO FUTURO.

O desmonte do Estado brasileiro, empreendido na conjuntura que se efetiva mediante e após o golpe de 2016, vem garantindo um novo padrão de sociabilidade, cuja regra principal é a exclusão social e política de toda ordem para milhares de brasileiras e brasileiros.

Os dados mostram a extinção de muitos postos de trabalho decorrente do processo de desindustrialização do país, causado, sobretudo, pela operação Lava-Jato, pelo desaquecimento do consumo e de serviços. Mostram, também, um Brasil que havia saído do mapa da fome por meio de políticas sociais como o Programa Fome Zero⁶, o qual, segundo a ONU, “nos últimos dez anos, conseguiu

⁵ “O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa”. (BRASIL, 2021b).

⁶ O Programa Fome Zero foi Criado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003 e, “A partir do Programa “Fome Zero”, uma sucessão de iniciativas e projetos mudaram a feição do Brasil no que concerne à alimentação: realizam-se as Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional; criou-se o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, entregue à competência e dedicação do Ministro Patrus Ananias; reativou-se o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA, que reuniu representantes da sociedade civil e propiciou, entre outras relevantes providências, a aprovação da LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, tornando a alimentação um dever do Estado”. (CASTRO, 2010, p. 23-24).

reduzir à metade a porcentagem de sua população que sofre com a fome (...) ” (EXAME, 2014), aliado ao Programa Bolsa Família que, durante o governo Dilma Rousseff, com o lema: “Brasil sem miséria”, estruturado nos eixos: garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços,

Aumentou o valor do Bolsa Família em 46% para as casas que tivessem crianças e adolescentes até quinze anos, estabeleceu um benefício para as mulheres gestantes e as que tinham bebês em fase de amamentação, criou um novo pagamento às famílias com crianças até seis anos (depois estendido até os quinze anos) e, por meio de um programa de busca ativa, logrou incorporar mais de 1 milhão de famílias ao BF, chegando ao total de 14 milhões em 2014. (SINGER, 2018,83).

No que tange às políticas para a juventude, que tinha a educação como uma das políticas melhor estruturada e a promessa de ampliação de oferta, permanência e inclusão mediante um novo PNE, neste momento, amarga-se uma reforma do ensino médio que desestrutura todo o esforço anterior de democratização ao ensino superior.

Com Paulo Freire, no entanto, escreve-se e inscreve-se “Esperançar!” Um país sem políticas para a juventude é um país fadado a não ter futuro! A juventude brasileira, desde o golpe de Estado de 2016, tem se somado às parcelas da sociedade em luta por um outro projeto de sociedade. Os desmontes provocados na educação, até então, só não foram de maiores proporções porque há reação. E a juventude tem sido muito presente na contestação e na resistência ao projeto de sociedade excludente em vigor que vem sustentando o ultraliberalismo na economia, o conservadorismo dos costumes e a individualização de fracassos e sucessos sem considerar que tais fenômenos são resultados de relações sociais.

Por tudo isso, desde o golpe encetado em 2016, as ruas do país têm convivido com a presença da juventude que, somando com as demais parcelas da sociedade, lutam na defesa de um projeto de Brasil soberano, democrático, inclusivo e republicano.

Ainda que a má gestão da pandemia no Brasil tenha colocado os atores sociais em tempos de distanciamento físico de maior duração, o protagonismo da juventude contra o desmonte da sociabilidade engendrado pelo projeto neoliberal

tem sido presente e constante. Seja nas ruas, seja nas redes sociais, nas múltiplas formas de lutas e movimentos, a juventude organizada tem sido a vanguarda para a exigência de outra sociabilidade que coloca em xeque a fase expansiva e destrutiva do capital.

REFERÊNCIAS

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

ANDERSON, Perry. *Brasil à parte 1964-2019*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANHAIA, Bruna Cruz de. A Lei de Cotas e a universidade pública brasileira em debate. Disponível em: < <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf> >. Acesso em: 28 jul. 2021.

CASTRO, Anna Maria. Trajetória de combate a fome no Brasil. IN: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Fome Zero: Uma História Brasileira*. Brasília, 2010. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

BRASIL. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 21 ag. 2021.

BRASIL LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 21 ag. 2021.

BRASIL. Programa Universidade Para Todos (Prouni). Sobre. Brasília, 2021a. Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Novo FIES. Ministério da Educação. Brasília, 2021b. Disponível em: < <http://portalfies.mec.gov.br/> >. Acesso em: 07 ago. 2021.

CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação 2014. Documento Final. Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2014.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

EXAME. Brasil reduziu em 50% o número de pessoas que sofrem fome. Brasil, 16/09/2014. Disponível em: < <https://exame.com/brasil/brasil-reduziu-em-50-o-numero-de-pessoas-que-sofrem-fome/>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

G1. Bem Estar. Coronavírus. Brasil registra média móvel de 899 mortes por Covid a cada dia; total se aproxima de 565 mil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/08/10/brasil-registra-media-movel-de-899-mortes-por-covid-total-se-aproxima-de-565-mil.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: caratas pedagogias e outros escritos. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. FREIRE, Paulo. Educação e Mudança.

FIORI. José Luís. O Vôo da coruja – para reler o desenvolvimento brasileiro. São Paulo: Record, 2003.

INEP Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação -2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

RIBEIRO, Eliane.; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: Conquistas e desafios. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 31, n.º 42, enero - junio 2018, pp 107 - 126. Disponível em: < <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SINGER, André. O Lulismo em crise. Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

POLÍTICAS INTERSETORIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS DE PAULO FREIRE PARA PENSAR A LIBERTAÇÃO

Benedita da Silva¹
Christiane Ramírez²
Tino Lourenço³
Emanoel Sobrinho⁴

O presente capítulo tem como objetivo propor a reflexão da dimensão da cultura e da educação na pedagogia freireana, apresentando experiências da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que interagem com essa perspectiva. A proposta é realizar uma leitura crítica a partir do olhar de Paulo Freire, suas experiências, e de como incorpora a diversidade cultural ao pensamento educacional, revelando a relevância de conhecer e de respeitar outras culturas. Os elementos propostos por Freire propõem a contribuição da dimensão cultural na prática educativa, em que os diferentes preservem o que é essencial em suas diferenças e comunguem do que os aproxima em suas semelhanças.

PAULO FREIRE E SUAS EXPERIÊNCIAS: CONTRIBUTOS PARA PENSAR A LIBERTAÇÃO

Vivemos um momento de profunda ruptura com o modelo tradicional da sociedade contemporânea. Na educação, a globalização traz inúmeros desafios, e a cultura se tornou elemento estratégico para o desenvolvimento tanto social quanto econômico. A difusão de temas como diferença,

¹ Deputada Federal PT/RJ

² Gestora Cultural, PT/DF

³ Secretário Nacional de Cultura da CUT Brasil

⁴ Educador da Rede de Formação da CUT Brasil

multiculturalidade, diversidade, alteridade, e o amplo debate sobre as relações étnico raciais, as culturas populares, os povos originários, considera o papel do educador e da escola como sendo uma ponte, posto que contribuem para despertar o desenvolvimento de valores e atitudes que assegurem uma convivência mais solidária, ética, cooperativa e sustentável: paradigmas muito distantes do modelo tradicional da educação baseada na padronização do pensamento e no incentivo da formação somente para o trabalho e para o consumo.

Nesse contexto, Paulo Freire acreditou no potencial da cultura como instrumento de libertação. Seu método pedagógico teve como base a dimensão cultural. Ao conhecer sua biografia fica evidente que Freire buscou desencadear ações culturais visando à inserção dos sujeitos na realidade para transformá-la. Observando o contexto atual, em que se considera a importância da cultura por razões meramente econômicas e políticas, é importante recuperar o simbolismo e a cidadania, como aspectos da dimensão cultural, a partir das contribuições da pedagogia freireana para pensar a formação como práxis, como instrumento de libertação, não como instrumento de invasão e de submissão. (CRUZ; GHIGGI, 2014)

Paulo Freire exercitou suas primeiras reflexões a partir do convívio e das lições apreendidas com os homens e mulheres do seu contexto, da sua cultura. Tomava a realidade local como ponto de partida para o processo de alfabetização, que tinha por finalidade desenvolver a consciência crítica, a formação do sujeito ativo e comprometido com seu processo social e histórico. Freire não admitia a concepção determinista da história, mas reconhecia sua capacidade de condicionar certos comportamentos e costumes e, principalmente, seu poder de orientar a cultura de acordo com os padrões valorativos de cada época. Por outro lado, considerava a história como possibilidade de reconhecimento e fortalecimento das culturas locais e das suas identidades. No cenário do surgimento da educação popular no Brasil, encontra-se a crítica dos movimentos populares à imposição da cultura dominante e a valorização de experiências da cultura popular, sendo realizado o debate epistemológico da legitimação social do saber popular, que, historicamente, é desvalorizado pelo seu corte de classe, gênero e etnia, em

relação ao saber científico. A relação entre os saberes na educação popular está dimensionada no campo político e cultural. (CRUZ; GHIGGI, 2014)

A partir da redemocratização do Brasil, que tem a Constituição Federal de 1988, como marco, estabelecem-se os direitos e as garantias fundamentais da nação. A educação, neste documento, aparece como um direito de todos e um dever do Estado (art. 205), deixando claro que este garantirá que todos tenham também pleno exercício dos direitos culturais (art.215). Isto está preconizado no art. 216-A, que institui a organização, em regime de colaboração, do Sistema Nacional de Cultura, por meio de um processo de gestão conjunta de políticas públicas, pactuadas entre os entes da federação e a sociedade. Tal sistema terá por objetivo a promoção do desenvolvimento social, humano e econômico, garantindo a efetivação dos Direitos Humanos, da Diversidade cultural brasileira e da intersectorialidade entre as áreas da educação e da cultura, através de metas instauradas a partir do Plano Nacional de Cultura (Ministério da Cultura, 2012) e do Plano Nacional de Educação. O trecho do discurso do 12º Ministro da Cultura do Brasil, Gilberto Gil, em 2003, ressalta o papel da intersectorialidade entre cultura educação e a soberania nacional:

Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, criar condições de acesso universal aos bens simbólicos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, proporcionar condições necessárias para a criação e a produção de bens culturais, sejam eles artefatos ou mentefatos. Não cabe ao Estado fazer cultura, mas, sim, promover o desenvolvimento cultural geral da sociedade. Porque o acesso à cultura é um direito básico de cidadania, assim como o direito à educação, à saúde, à vida num meio ambiente saudável. Porque, ao investir nas condições de criação e produção, estaremos tomando uma iniciativa de conseqüências imprevisíveis, mas certamente brilhantes e profundas já que a criatividade popular brasileira, dos primeiros tempos coloniais aos dias de hoje, foi sempre muito além do que permitiam as condições educacionais, sociais e econômicas de nossa existência.

Hoje lidamos com o mundo vivendo uma pandemia que alterou os modos de vida, de relacionamento, de convívio e de trabalho. Teremos uma sociedade, um mundo pós pandemia COVID19. Somado a isso, há que considerar os efeitos diagnosticados dos pós guerra fria, com a degradação do meio ambiente e as alterações do planeta, que preveem, até 2039, uma

grande transformação nas condições de vida no planeta. As mudanças nas temporalidades e o avanço da globalização e espacialidades dão a ilusão de que o mundo ficou menor. É o que Marshall McLuhan chama de aldeia global, a qual se nos apresenta, dentro das rupturas, a segregação e a polarização, seja pelo aumento expressivo das desigualdades, seja pelas alterações de poderes ou pela migração de povos, alterando cenários dos territórios geográficos, religiosos e políticos.

A partir das Tecnologias de Informação, tornou-se, entretanto, mais fácil administrar e padronizar a sociedade global. Por meio dos algoritmos, identificam-se hoje hábitos, maneiras de pensar, localização, ou seja, somos todos mapeados e padronizados, de acordo com nossos hábitos e preferências. A convivência com as contradições e com paradoxos parece ser a característica principal da sociedade contemporânea, da pluralidade, da diversidade de discursos que tentam abarcar a realidade complexa, ao mesmo tempo em que manipulam e administram-se as mentalidades de acordo com interesses particulares e específicos de uma minoria dominante.

Conforme a visão de Capra (1986), citado no livro Planos Municipais de Cultura, Reflexões e Experiências – UEMG (Barros e Costa, 2019,), para que a sociedade em Rede se estabeleça, deve haver uma ruptura de paradigmas, em sua análise societal, pois estamos vivendo a Era da Informação, cuja transformação fundamental é a passagem de uma sociedade centrada no trabalho, para uma sociedade centrada na educação. Assim, as invenções se tornam imprescindíveis, a criatividade, a produção e as novas formas de trabalho, as novas metodologias, incluindo as novas formas de pensar o aprendizado, o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da sociedade. Nessa lógica de mudanças nos cotidianos da educação, discutem-se as Tecnologias de Aprendizagem, que, de um lado, facilitam e favorecem a acessibilidade para o conhecimento, mas, em outro, expõem as desigualdades da população. A segregação ficou muito exposta diante da realidade da sociedade brasileira e da estrutura imposta ao Sistema de Educação pública e privada, quando, em plena pandemia vivida no Brasil a partir de março de 2020, pode-se observar a limitação de acesso tanto às redes de informação virtual, como também aos aparelhos que possibilitariam

amplo uso das redes de internet, causando um prejuízo ao sistema público educacional, ainda incomensurável.

A obra de Paulo Freire inspira o momento atual, pois enquanto educador humanista parte da observação da realidade de opressão em que se encontra para compreender a si mesmo em sua relação com a fragilidade dos demais. Paulo Freire amadurece aos poucos, denominando esse processo de transposição da "consciência ingênua" para aquisição de uma "consciência epistemológica". Seu contato com os clássicos foi o movimento necessário para transpor suas reflexões da prática cotidiana para uma apropriação crítica do conhecimento. Sua teoria pedagógica fundamenta-se nesse movimento dialógico que enfatiza a relação do conhecimento, da cultura e da sociedade. De acordo com Freire (1976, p.81),

[...] enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, 'somo selo' seria "como selo"? do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda "sloganiza". Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

Freire concebeu a educação como uma necessidade ontológica do ser, pelo ser mais. É no processo de relação do ser inacabado com o mundo natural que emerge o aprendizado, a educação e a cultura. Em outras palavras, "o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano" (BOUFLEUER, 2010, p.85). Para Freire (1969), a cultura é tudo o que o homem acrescenta ao mundo, entende como resultado do trabalho humano, do seu esforço criador e recriador. Nas palavras de Brandão (2010, p.100):

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido).

Cabe a nós, educadores e agentes políticos e sociais, criar os alicerces da transformação, as pontes para a igualdade dos meios educacionais e de acesso, estabelecer as novas frentes e redes de transformação, e que os pilares sejam a educação construída através da vivência e da cultura, como expressão máxima do conhecimento e da vida.

CULTURA E EDUCAÇÃO NA CUT: SEGUINDO AS PEGADAS DE PAULO FREIRE

Coerente aos aspectos refletidos até aqui, o debate sobre metodologia na ótica da educação defendida por Paulo Freire ultrapassa as questões do binômio ensino- aprendizagem para conectar-se de maneira viva e dialógica com o mundo humano, reconhecendo as contradições enfrentadas na realidade concreta a partir da apropriação crítica que os sujeitos do processo educativo desenvolvem na relação entre conhecimento, cultura e sociedade. Trata-se do movimento no qual se transita da consciência ingênua para uma consciência epistemológica e, portanto, crítica, e que busca a integralidade do ser social. Esse método tem como âncora a dimensão cultural e encara o conhecimento como fundamentalmente uma construção coletiva, mediada dialogicamente, numa interação dialética entre experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica.

Neste sentido, a educação e a cultura podem ser compreendidas como construções humanas que oportunizam a libertação e a disputa de hegemonia na sociedade, na medida em que abrem possibilidades para que a concepção de mundo das elites dominantes seja radicalmente questionada. Freire apostava na possibilidade de uma educação contra-hegemônica, uma educação que, problematizando a cultura, contribuísse na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. Ressaltava a necessidade da responsabilidade ética do educador, do pensar certo, do respeito. (CRUZ; GHIGGI, 2014) Por tudo isso, observa a grandeza e a necessidade do pensar certo, que se instituiu como marca do educador progressista:

[...] se trata de desenvolver uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com

os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2007, p.49)

Isso implica em reconhecer a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres no seio dos conflitos em sociedade, tendo em vista que a educação e a cultura não são neutras. Paulo Freire enfatiza a “questão da identidade cultural, de que faz parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente necessário na prática educativa progressista” (FREIRE, 2006, p. 42). Ao problematizar as múltiplas determinações da realidade dos educandos, com generosidade, empatia e rigor metodológico, abrem-se caminhos para que as experiências, saberes e problemas do cotidiano sejam refletidos visando à construção de novos saberes e práticas sociais coerentes ao projeto de sociedade contra-hegemônico que defendemos, ou seja, democrática e igualitária.

Com efeito, não se pode conceber uma sociedade verdadeiramente democrática na qual se predomina o desvalor às vidas da população negra, à sua cultura afrodescendente e à participação na formação social brasileira. Somente a ruptura com o racismo em todas as dimensões da vida em sociedade, a partir da solidariedade social e política, pode edificar uma formação social democrática como prática de real importância. Vale salientar todas lutas que o movimento negro travou para a valorização da cultura afro-brasileira, que se institucionalizou como política pública através da lei 10.639/03, durante o primeiro governo Lula.

Se consideramos a educação e a cultura como movimentos de democratização da sociedade, a formação de educadores e educadoras deve ganhar relevância, pois, frente ao atual contexto multicultural, em que estão em voga temas como identidade, inclusão, diferença, é preciso retornar ao exemplo pedagógico que teve como âncora a cultura, que aposta numa educação muito mais que um processo de aquisição da leitura e da escrita, mas como instrumento de emancipação, de formação do sujeito histórico. E atentar que os discursos pedagógicos servem tanto para libertar como para manter as mentes alienadas. Defender uma educação que deve exercitar

apenas a tolerância às diversas culturas é uma situação diferente de exercer uma prática educativa em que toda sua concepção filosófica, pedagógica e metodológica seja coerente com sua intenção, como foi o exemplo da pedagogia freireana. (CRUZ; GHIGGI, 2014).

A educação popular libertadora sempre teve relação profunda com os processos de organização, formação e cultura dos movimentos sociais no Brasil, desde o movimento de cultura popular de Recife, na década de 1950, e suas experiências de alfabetização nas comunidades. A Central Única dos Trabalhadores reconhece a inestimável contribuição de Paulo Freire para a gênese da sua proposta de educação da classe trabalhadora. Segundo Gomes (2019), ele próprio participou de várias atividades formativas nos espaços educativos da CUT, fazendo palestras, debates, seminários, consultorias, reuniões e conversas informais.

Neste âmbito, destaca-se o I Seminário Nacional de Metodologia, realizado pela Secretaria Nacional de Formação da CUT, em 1989, com o objetivo de debater e aprofundar a reflexão sobre as diferentes concepções metodológicas desenvolvidas nas entidades de educação e assessoria que atuavam junto com a CUT em atividades de formação sindical (MANFREDI, 2013). O encontro entre a tradição da educação popular de matriz freireana com o Projeto Político-sindical da CUT se dá na perspectiva histórica em que ambas se colocam, ou seja, a superação das relações de produção e dominação capitalistas no horizonte de construção de uma nova sociedade, gestada a partir de novas dimensões éticas e políticas: respeito às diferenças, igualdade, solidariedade, trabalho como dimensão humana, o homem e a mulher como sujeitos da sua emancipação.

Como herdeira do Novo Sindicalismo, a CUT sempre buscou articular as lutas sociais em torno de conquistas por melhores condições de vida e de trabalho, visando que a classe trabalhadora alcance um novo padrão de desenvolvimento socioeconômico. Esta perspectiva orienta o projeto sindical da Central e suas ações no campo da educação e da cultura, considerando que

(...) a luta pela Educação pública, gratuita, democrática e de qualidade sempre esteve presente nas ações e pautas de reivindicações da CUT, que, além de exigir maiores investimentos na Educação, defende a participação efetiva dos

trabalhadores na construção de políticas públicas no campo da Educação e trabalho. Políticas estas consonantes com as necessidades dos trabalhadores e, conseqüentemente, vinculadas à democratização do Estado brasileiro, assegurando aos trabalhadores seus direitos fundamentais tais como: Educação, saúde, emprego, moradia, entre outros. (CONCEIÇÃO e BARBARA, 2006, p.197)

De acordo com essa concepção, a CUT formulou e implementou o Projeto de Alfabetização Todas as Letras, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, em parceria com a Petrobras e chancela da Unesco, cujo sentido está na sua compreensão como um dos instrumentos estratégicos na luta contra a exclusão educacional de milhares de trabalhadores jovens e adultos. Partiu-se da premissa de que o ato de educar é uma ação política que acontece no contexto das relações de classe, pois, enquanto o alfabetizando aprende a ler e a escrever, também aprende a ler a realidade concreta, desenvolvendo a capacidade de fazer o uso social da leitura e da escrita, ampliando, assim, a sua autonomia (CONCEIÇÃO e BARBARA, 2006, p.199).

O Projeto Todas as Letras atingiu a meta de público de 80 mil alfabetizandos, 3,2 mil alfabetizadores e 128 coordenadores pedagógicos, na primeira etapa, em 2005, abrangendo 23 estados e o Distrito Federal, com um total de 575 municípios. Na sua segunda etapa de execução, no ano de 2006, o Projeto atendeu mais de 80 mil alfabetizandos, capacitando 3,4 mil alfabetizadores e 144 coordenadores pedagógicos, e estando presente em 24 estados e no Distrito Federal. A diversidade de público presente nesta experiência deveu-se não apenas às características socioeconômicas das regiões, mas, também, aos diferentes perfis dos grupos sociais envolvidos nas ações do projeto, tais como: trabalhadores rurais (assalariados, agricultores familiares, assentados, acampados), trabalhadores urbanos (empregados e desempregados), entre os quais, trabalhadoras domésticas, trabalhadores da economia informal, profissionais do sexo e populações carcerárias, ribeirinhas, quilombolas e povos originários/indígenas (CONCEIÇÃO e BARBARA, 2006, p. 199).

O reconhecimento e a valorização das diversas experiências de vida entre os alfabetizandos, expressando o diálogo entre o singular e o universal, entre as dimensões individual e coletiva, entre os espaços rural e urbano,

entre ser homem e ser mulher, que oportunizou a problematização de questões inerentes ao debate sobre raça/etnia, geração e cultura, pode ser considerado um dos resultados mais expressivos do Projeto Todas as Letras (CONCEIÇÃO e BARBARA, 2006, p. 202).

Mais recentemente, com a criação da Secretaria Nacional de Cultura da CUT, apontou-se a necessidade do fortalecimento de uma política de cultura alicerçada em uma forte aliança da CUT com os setores artísticos que resistem à destruição das políticas culturais nos campos da arte, do cinema, do teatro e da música, bem como com os setores populares que, cotidianamente nas periferias dos grandes centros urbanos e no meio rural, a partir das suas vivências, crenças e valores, também resistem às tentativas de marginalização da sua identidade enquanto sujeitos de direitos. Isso se coloca como um dos grandes desafios da nossa Central nos próximos períodos. A proximidade e o fortalecimento dessas relações, que passaram a se dar de modo mais permanente, contribuíram, em parte, para a participação de artistas e ativistas culturais em algumas das lives que a CUT organizou através da sua SECOM, e, em especial, a histórica live do 1º de maio em 2020.

No âmbito da Rede Nacional de Formação da CUT, organizou-se um ciclo de debates para celebrar o centenário de nascimento de Paulo Freire, denominado de Quartas-Freireanas, inicialmente na base da Escola Sindical da CUT Chico Mendes, na Amazônia, em 2020, e, posteriormente, estendido para as demais Escolas Sindicais e de Turismo e Hotelaria da Central, em 2021. As Quartas-Freireanas têm como objetivo principal realizar debates virtuais acerca do pensamento de Freire e de sua contribuição para o mundo do trabalho, para a organização e formação da classe trabalhadora, nos marcos da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, possibilitando o estudo de suas obras à luz dos desafios do movimento sindical na conjuntura atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar essas breves reflexões, no ano em que comemoramos o Centenário do aniversário de Paulo Freire, convoca-nos a reforçar a

atualidade de sua obra para um país que assiste ao rápido desmonte de suas políticas educacionais e culturais.

Ler e refletir com Paulo Freire nos mobiliza à luta em defesa de um projeto de educação progressista que fortaleça o respeito à diversidade e valorize o exercício democrático. Pode parecer óbvio, mas, com certeza, o exercício do pensar e da crítica representam a saída para esse momento de desesperança que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Cultura. As Metas do Plano Nacional de Cultura

3ª Edição. Acesso: <http://pnc.cultura.gov.br/metas-do-pnc/> - Brasília: Ministério da Cultura, 2012. Metas 12-17 - Pg. 48 -61;

_____. BARROS, José Márcio & COSTA, Kátia. (Orgs.) Planos Municipais de Cultura – Reflexões e Experiências. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2019. Pg.89;

_____. CONCEIÇÃO, Martinho; BARBARA, Martistela M. O conceito de avaliação do Projeto de Alfabetização e Letramento Todas as Letras, da Central Única dos Trabalhadores. pp. 195, 197, 199, 202,224. In: TELES, Jorge L. e CARNEIRO, Mônica de C. M. (orgs.). Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. 1ª ed. Brasília: Unesco/ Ministério da Educação do Brasil, 2006. 228 p.

_____.FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____.FREIRE, Paulo. Política Nacional de Formação da CUT. Revista Funec Cient. Mult., v.8, n.10, jan./dez. 2019.

_____.A matriz freireana de educação problematizadora recriada nas práticas de educação sindical. pp. 77-95. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 404 p.

_____.BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/conhecimento. In STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____.BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura. In: STRECK, Danilo. (Org). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Edições Câmara: Centro de Documentação e Informação-CEDI, 2017.

_____. CRUZ, Claudete Robalos da; Paulo Freire e Milton: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço. GHIGGI, Gumercindo (Orientador). Tese (Doutorado) -Pós-Graduação em Educação. Programa de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2014

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVO E DEMOCRÁTICO, COM PAULO FREIRE

Professora Rosa Neide¹
Luiz Fernandes Dourado²
Carlos Abicalil³
Walisson Araújo⁴

RESUMO

O presente artigo pretende recuperar algumas discussões e dimensões atinentes ao Sistema Nacional de Educação (SNE) em suas interconexões possíveis com princípios, formulações e proposições do educador Paulo Freire, Patrono da Educação Nacional, cujo centenário é celebrado neste biênio 2021-2022. A garantia do direito à educação em toda a sua abrangência, base fundamental do SNE, implica em necessárias referências aos processos de autonomia, planejamento estável, diálogo e participação, gestão democrática e compartilhamento de decisão, liberdade de ensinar e aprender, valorização dos profissionais da educação, entre outros aspectos.

Na primeira parte do texto, faz-se breve contextualização do tema, em perspectiva histórica e em função das disposições constitucionais e legais que realçam a necessidade de um SNE. A segunda parte do texto sinaliza alguns desafios, proposições e impasses atinentes ao debate sobre o SNE,

¹ Mestra em Educação, foi Secretária de Estado de Educação (MT). Atualmente é Deputada Federal

² Pós-Doutor em Educação, professor Titular Emérito da UFG. Atualmente é membro da Coordenação Executiva do FNPE.

³ Mestre em Educação, foi presidente da CNTE. Atualmente é coordenador do Napp-Educação da Fundação Perseu Abramo.

⁴ Mestre em Educação, foi secretário executivo do FNE. Atualmente é secretário executivo do FNPE e Chefe de Gabinete da Deputada Professora Rosa Neide.

ênfatizando a centralidade das relações dialógicas e dos processos de participação no SNE. Por fim, realça-se a necessidade de instituição e de regulamentação do SNE como pilar para uma nova organização da educação nacional que, em muito, deve dialogar com princípios e defesas freireanas relativas ao direito à educação, finalidade última de um Sistema Nacional.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

É imperativo que se construa um Sistema Nacional de Educação, dando fim a um modelo onde as redes municipais, estaduais e federal coexistem sem se integrar, numa esdrúxula distribuição de tarefas. Hoje, cada instância cuida de si, com prioridades e modos de distribuição dos recursos que não se harmonizam com os das demais. A desarticulação das redes e as discrepâncias regionais produzem escolas extremamente díspares em qualidade, em detrimento das regiões mais pobres, dos estados mais pobres, dos municípios mais pobres, e, em todos eles, sobretudo da população mais pobre.

(Programa de Governo 1989 Brasil Urgente, Lula Presidente, Questão Urbana)

A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a fixação de normas de cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como entre os estados e os seus municípios, são desafios estruturantes, reivindicados historicamente pelo campo educacional, para garantir a educação como direito social e para cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tema frequente nas últimas 3 (três) décadas, agora fortalecido por recentes mudanças constitucionais e aperfeiçoamentos legislativos, a agenda instituinte do SNE e sua conformação ganharam centralidade nos debates educacionais, inclusive no âmbito de inovadoras conferências nacionais de educação e, em especial, como decorrência da aprovação do novo PNE para a década 2014-2024. Trata-se de uma agenda afirmativa do próprio papel do Estado (que remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) na garantia do direito à educação (compreendida com a mais ampla abrangência), com inclusão e redução de desigualdades.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (BRASIL, 2010), há muito já alertava para a fragmentação das reformas do ensino e sinalizava

para a necessidade de uma organização verdadeiramente sistêmica da educação nacional, emoldurada com unidade e maior colaboração e interação entre as distintas esferas federativas.

O Manifesto expressava, podemos conectar, eixos e diretrizes de luta absolutamente atuais ao debate do SNE e que repercutem no diálogo com Paulo Freire, notadamente na densidade que deva ter o sistema: resultante da aglutinação de forças vivas convocadas e mobilizadas para a ampliação do direito à educação pública, em toda sua extensão, com qualidade, estabilidade, inclusão, gratuidade e sob a responsabilidade do Estado.

As concepções freireanas acolhem e abraçam a forma como compreendemos o SNE, paradigma absolutamente compatível quando pensamos aspectos como garantia do direito à educação com a mais ampla abrangência, a educação popular, os processos de autonomia, participação e gestão democrática, a materialização e o reforço da liberdade de ensinar e de aprender, a concepção e a gestão do currículo, a valorização profissional e o papel do professor, o diálogo e o compartilhamento de decisões, enfim. Como expressão e paradigma voltado à garantia do direito à educação de qualidade social, o SNE dialoga fortemente com as concepções freireanas.

UMA CONTEXTUALIZAÇÃO: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE

A nossa organização federativa é historicamente patrimonial, marcada por processos de centralização, desconcentração e descentralização, fragmentação, clientelismo e por históricas disputas de concepções sobre educação (que produzem e/ou reforçam desigualdades). Estes movimentos, entre outros, consubstanciam o debate que reivindica um Sistema que articule estruturas e componentes para garantir o direito à educação com qualidade social, estabilidade, perenidade, democratização, diálogo federativo e transparência.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (BRASIL, 2010), alinhavado por renomados educadores e educadoras, é um dos marcos que

reforçam os imperativos de um projeto nacional de educação. Estes/as criticaram a “sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias” (DOURADO; ARAUJO, 2018a), ao nosso ver, para propor, de forma decidida, diretrizes de uma política de Estado para a educação nacional. Faziam-no, diagnosticando o fato de que os esforços nacionais para aperfeiçoar o sistema educacional não poderiam dispensar a unidade de plano e o espírito de continuidade, pressupostos absolutamente válidos de um SNE. Tratava-se, assim, de marco inaugural para um projeto de renovação da educação no país, que partia da constatação de que a desorganização dos sistemas requeria do Estado a organização de um plano geral de educação, orientado para a defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Assim, Saviani (1997) situa o tema do SNE, fazendo referência à Constituição de 1934, a primeira Carta Constitucional (estabelecida no contexto do Manifesto), que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional”, fixar o plano nacional de educação e coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território nacional (SAVIANI, 1997):

É evidente que se visava a implantação de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país. (SAVIANI, 1997, p.9).

Erasto Fortes Mendonça (2000) destaca a motivação dos vinte e seis educadores brasileiros⁵ que assinaram o “Manifesto” elaborado por Fernando de Azevedo:

Motivados em torno da luta pela laicidade do ensino, pela institucionalização e expansão da escola pública, pela igualdade dos sexos no direito à escolarização e pela obrigatoriedade do Estado assumir a oferta universal e gratuita de ensino, esses educadores tiveram na Associação Brasileira de Educação e nas Conferências Nacionais de

⁵ Foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>

Educação seu campo de organização (MENDONÇA, 2000, p.79).

Um SNE deve traduzir e viabilizar, em apertada síntese, esforços comuns em direção à garantia do direito a uma educação pública, democrática e de qualidade social, promovendo canais de participação e uma educação inclusiva, crítica e para a cidadania. Deste modo, sua configuração e materialização implicam ampliação e garantia de direitos, participação e democracia plena em todos os níveis e instituições, princípios absolutamente conectados com a obra freireana.

Tendo sido preocupação dos Pioneiros da Educação Nova, o Sistema ganha especial relevo no final da década de 1980, por força do debate Constituinte e, ainda, maior envergadura nas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que previa um capítulo específico sobre o Sistema Nacional de Educação, o qual, contudo, veio a ser aprovada com prejuízo para este capítulo específico relativo ao SNE⁶, e a organismos importantes, como o CNE e o FNE.

Importante remissão histórica é alinhavada, ainda, por Bordignon, Gadotti, Cunha e Almeida Junior (2014:116), retomando Cury:

A definição do que seria um Sistema Nacional de Educação alimenta o debate dos educadores desde a Constituinte de 1988. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado em 1990, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados (Substitutivo Jorge Hage), assim definia o SNE:

Art. 8º. O sistema Nacional de Educação, expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreende os sistemas de ensino da União, dos Estados, do

⁶ O Projeto de Lei de referência foi apresentado por Octávio Elísio no PL nº 1.258, o qual estabelecia (art. 3º) que o direito à educação seria assegurado pela instituição de um SNE mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros. Este sistema seria constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos no território nacional, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente (art. 5º), articulando todas as redes e a totalidade da educação. Uma breve referência sobre este processo pode ser visualizada em: DOURADO, Luiz Fernandes; ARAUJO, Walisson Maurício de Pinho. (2018a). Sistema Nacional de Educação: agenda estratégica em um contexto de disputas entre projetos educacionais. In: _____. OGIBA Sônia Mara M. Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 254 p.

Distrito Federal e dos Municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas prestadoras de serviços de natureza educacional.

Parágrafo único. Incluem-se entre as instituições públicas e privadas, referidas neste artigo, as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar, as que realizam experiências populares de educação, as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional e as que oferecem cursos livre (CURY, 1993 in Brasil, Sase, 2014:116).

Enxerga-se, portanto, na discussão sobre um SNE, a defesa de uma ampla concepção de educação, de direitos, de diversidades e liberdades: educação que é intervenção no mundo. Em linha com tal compreensão, retoma-se um dos saberes necessários à prática educativa, tão bem demarcado por Freire (1996:38): ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.38).

A concepção ampla de um SNE, que comporta e requer a interação entre Estado e sociedade e a complexidade dos diversos sistemas de ensino, emoldura, também, um quadro em que o ato de ensinar exige compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo (mudança) nos moldes radicalmente democráticos e libertadores expressos por Freire:

Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (Freire, 1996, p. 42).

O debate sobre o Sistema, que compreende uma intencionalidade e uma forma de intervenção no mundo, será novamente revigorado e

fortalecido pela via da sua “constitucionalização”. O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi inscrito na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, emenda que tratou da Desvinculação das Receitas da União, da ampliação da educação básica obrigatória e gratuita, e dos 10% do PIB para a educação (art. 214 da Constituição Federal).

A referida Emenda Constitucional indicou enormes avanços ao eliminar a possibilidade de desvinculação dos recursos do setor educação, ao ampliar a escolarização obrigatória, ao estabelecer uma meta de aplicação de recursos em educação como proporção do PIB e, também, ao estabelecer que o Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a ser de duração decenal e não mais plurianual, tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração. O Plano Nacional de Educação é o articulador do SNE, ao definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Tudo isso, mobilizado para a garantia do direito, ou seja: para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o mundo do trabalho, promover o país nos aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos, em suma.

A agenda instituinte, dentro de tais referidos marcos históricos e legais, é, essencialmente, consagradora das conquistas da sociedade neste campo. A regulamentação da cooperação federativa e a instituição do SNE são previsões constitucionais inscritas tanto nos artigos 23 (Inciso V e Parágrafo Único) e 214 quanto, posteriormente, referenciadas no art. 13 e na estratégia 20.9 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), epicentro das políticas educacionais.

Quem defende uma Política de Estado, uma política que perpassa diferentes governos e matizes político-ideológicas, compreende, portanto, o quanto é fundamental termos, na educação, pactos mais perenes e estáveis, construídos democraticamente, em espaços de negociação e de pactuação, com a fixação de diretrizes, princípios e objetivos, que, em última análise, reforcem a responsabilidade do Estado com a educação pública em toda sua extensão e o direito de todo e qualquer um, independentemente do seu lugar

de nascimento, moradia ou condição físico-individual. Ou seja: o SNE é uma agenda estruturante para o país.

Trata-se, como enfatizou o Professor Dermeval Saviani, da construção de um verdadeiro Sistema: um conjunto que articule todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. Reforça-se: trata-se, de forma harmônica, da consagração da responsabilidade solidária para fazer frente às obrigações do Estado Brasileiro diante do direito público subjetivo ampliado, conforme registrado por Abicalil. Responsabilidades que se ampliaram com a Emenda Constitucional nº 53 e, depois, com a Emenda Constitucional nº 59, ampliando os modelos de financiamento e de inclusão educacional.

O SNE, reivindicado (e ao mesmo tempo obstruído) historicamente por diferentes forças políticas é qualificado como

expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como de outras instituições públicas ou privadas de educação (Conae, 2014, p. 18)

Ao tratar da proposição de uma política nacional de educação que se estruture por um SNE, a defesa histórica é, também, no sentido de que sejam rompidas práticas autoritárias e centralizadoras que se manifestam e se reproduzem na sociedade, nos espaços e nas instituições educacionais. Invariavelmente, a materialização do SNE também vai ratificar o imperativo da participação e do compartilhamento de decisões, de forma democrática e com efetivo envolvimento da sociedade, como nos ensina Paulo Freire.

SNE: DIMENSÕES, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES (E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE)

Pode-se ratificar que são conteúdos fundantes do SNE, entre outros: a democratização das estruturas e dos processos educacionais, a educação como direito e a busca da igualdade de condições para o acesso e

permanência; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a consideração com a diversidade étnico-racial, o compartilhamento de poder e de decisão, enfim. Tais princípios demarcam o SNE e, em igual direção, informam uma concepção de educação ampla, como a defendida pelo Patrono da Educação Nacional.

Tais princípios são devidamente abrangidos e comportados pela disposição constitucional, segundo a qual a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Vê-se, pois, expressas, em larga medida no nosso arcabouço legal, bases amplas para uma concepção de educação libertadora, que deve formar, qualificar, conscientizar, historicizar, politizar. Entendemos e ressaltamos, assim, que os objetivos de um SNE e sua concepção de educação intrínseca, não comportam a educação como mero ato de depositar, em que educando são os depositários e o educador depositante (Freire, 1970):

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão "da cultura do silêncio", a educação "bancária" mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1996: 34)

Não resta dúvida de que as balizas legais do campo educacional atinentes ao SNE devem inspirar uma relação equilibrada entre educadores e educandos, permeada pela liberdade e pela participação, estas dimensões constitutivas e constituintes de todas as relações e processos educativos. Outrossim, comportaria a concepção “bancária” de educação, cujo eixo é a mera repetição descontextualizada de conteúdos, desprovida de historicidade, anuladora, portanto, de qualquer possibilidade criativa, inovadora, mudancista, transformadora e, assim, prática voltada à mera adaptação e ajustamento, negadora do desenvolvimento de uma consciência crítica. As discussões atinentes ao SNE devem trazer consigo, portanto, necessariamente, concepções avançadas e emancipatórias em relação à afirmação do direito à educação com a mais ampliada abrangência, para todos e todas.

A gestão democrática e a participação devem se espalhar pelas formulações e detalhamentos relativos ao SNE. As discussões e formulações relativas ao SNE não deixam de fazer referências à participação democrática da sociedade (em conferências, fóruns, oitivas, instâncias de negociação e de participação). Estas são formas de construir a legitimidade das decisões públicas e um exercício mais horizontal de autoridade e decisão. Neste sentido, pensar a gestão no SNE à luz de Freire é demarcar que qualquer gestor sério, ético e comprometido com a melhoria da qualidade da educação trabalhe e defenda a democratização dos espaços públicos, promova a participação e, assim, afaste formas autoritárias e centralizadoras. Ora:

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco (FREIRE, 1996, p. 36)

Neste contexto, convém realçar a centralidade das conferências, fundante no SNE, na produção de formulações avançadas e no efetivo envolvimento da sociedade no debate dos rumos da educação no país. As conferências, como já sinalizado, ganharam especial importância para a configuração de novas relações, mais democráticas, entre o governo e a sociedade civil em geral. E mais do que isso, o próprio debate em torno do SNE é fortemente reposicionado e atualizado a partir da realização da Conferência Nacional de Educação Básica, no ano de 2008 (Coneb 2008), e de duas edições da Conferência Nacional de Educação, nos anos de 2010 e 2014 (Conae 2010 e Conae 2014). De igual modo, as últimas duas Conferências Nacionais Populares de Educação (Conape 2018 e 2022), nasceram justamente da resistência propositiva ao autoritarismo⁷. A especial referência aos processos das conferências e sua riqueza intrínseca no SNE foram devidamente posicionadas, sintetizadas e justificadas por ABICALIL (2014) nos seguintes termos (embora tratando especificamente da Conae do ano de 2010):

Não será demasiado lembrar que há uma riqueza vocabular e proximidade etimológica muita expressiva em torno do verbo conferir: inferir, interferir, auferir, diferir, preferir, proferir, referir. A conferência constitui-se, assim, como um fato social e político que aglutinou, catalisou, amalgamou a realização de todas essas expressões da sensibilidade humana motivada pelo mesmo fenômeno: a educação escolar brasileira. (2014, p. 59)

As conferências praticamente se consolidaram no ciclo das políticas públicas em tempos recentes como instrumentos de proposição, aperfeiçoamento, monitoramento, produção de novos conteúdos e efetivo envolvimento de diversos atores na definição dos rumos das políticas, com a ampliação da participação e da escuta da sociedade, nos mais diversos níveis.

⁷ Após reiteradas medidas unilaterais e arbitrárias adotadas pelo Governo na Gestão de Mendonça Filho e Michel Temer, mais de 30 (trinta) entidades se articularam e conformaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) como espaço de resistência e alternativo àquele Governo. O FNPE e suas entidades organizaram vigorosas, participativas e plurais Conferências Populares de Educação em todo o País. Ver mais em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/861>

Por isso, também, é uma das dimensões estratégicas do SNE, tal como outros instrumentos coletivos de participação social, como fóruns permanentes e conselhos de educação. Podemos afirmar que o amplo e plural processo de engajamento na educação, representando a mobilização e a realização das conferências, traduz muito bem o horizonte de construção de uma sociedade exigente, portanto, de mais democracia, como ratifica Freire (1996): A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância (p. 19). A conferência e tantos outros espaços-tempo de engajamento, debate e pactuação social, elementos constitutivos do SNE, são, portanto, espaços formativos e de participação dos mais ricos e expressivos instituídos na área da educação no último período, fundamentais para um SNE democrático em sua concepção e detalhamento.

OBSTÁCULOS À ORGANIZAÇÃO DO SNE

Em 2010, por ocasião da Conferência Nacional de Educação, Demerval Saviani, ressaltando a centralidade e a importância da organização de sistemas nacionais, destacou, em sua visão, obstáculos históricos para a construção do sistema nacional de educação no Brasil, desdobrando-os em quatro espécies:

os obstáculos econômicos, traduzidos na tradicional e persistente resistência à manutenção do ensino público; os obstáculos políticos, expressos na descontinuidade das iniciativas de reforma da educação; os obstáculos filosófico-ideológicos, representados pelas ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação; e os obstáculos legais, correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país (Saviani, 2008).

Os obstáculos econômicos têm a ver, centralmente, com o papel do Estado na garantia e na manutenção da educação, com especial destaque para a assunção e a ampliação de responsabilidades e de obrigações financeiras, além de vinculações orçamentárias que permitam sua realização. A resistência e a reiteração histórica para que o Estado, especialmente a esfera federal, assumira maiores responsabilidades na garantia e na

manutenção de uma educação de qualidade é fator dificultador da organização de um SNE. Um SNE exige maior capacidade de coordenação e cooperação federativa, regras nacionais vinculantes e, também, mais recursos para a garantia de “padrões” de qualidade válidos para todos e todas.

A dimensão da descontinuidade das políticas é praticamente autoexplicativa: tem a ver com a lógica patrimonial presente nas políticas e que resultam, entre outras, na incapacidade da produção de pactos duráveis em torno de temas e agendas estratégicas da educação do país, que deveriam ser sustentáveis ao longo do tempo. Nossa história é marcada por movimentos de reformas que trazem consigo concepções, orientações e arranjos institucionais reiteradamente descontinuados e/ou alterados, em movimentos pendulares: ora maior centralização, ora maior descentralização; ora maior liberdade, ora maior demanda por controle; currículos focados em estudos humanistas ou nos científicos, mais amplos ou estreitos; planos de governos substituindo planos de Estado, entre outras questões.

Os obstáculos filosófico-ideológicos giram em torno do problema relativo à mentalidade pedagógica que “articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional” (idem, p. 21). Destaca Saviani:

Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista.

Decorrem deste eixo argumentações e posicionamentos de matriz liberal, contrários ao SNE, defendendo a descentralização, a desoficialização e o afastamento do papel do Estado do âmbito educativo.

O quarto obstáculo apontado por Saviani diz respeito às argumentações relativas à inconstitucionalidade do SNE e, notadamente, às resistências aos lugares institucionais, relevantes no contexto da organização nacional, conferidos ao CNE e ao FNE: caráter, estrutura, composição,

representatividade, funções e coexistência com outros organismos no estabelecimento e na viabilização das diretrizes e bases comuns válidas para o conjunto da federação. A tentativa de compartilhamento com o governo da formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional viu-se, historicamente, obstada. Nesse sentido, não há como não rememorar as condições negativas às experiências democráticas que marcam nossa história e nossas práticas sociais (base escravista, exploração e desigualdades de acesso a direitos etc.).

Avaliamos, assim, que os conteúdos de nossa atual legislação e, notadamente, os documentos decorrentes dos processos amplamente democráticos e representativos das conferências, reafirmam princípios Freireanos, exigindo e apontando para a necessidade de mais experiências de diálogo e de participação, além de medidas de valorização e de reconhecimento do papel central dos professores na formação integral de educandos. Dourado (2013:775) constrói importante síntese analítica à luz das definições iniciais da Conae 2014 em relação à consolidação do SNE, reforçando os princípios que devem lhe dar sustentação:

É preciso garantir condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica; educação inclusiva, reconhecimento e valorização da diversidade; avaliação educacional emancipatória; definição de parâmetros e diretrizes para a valorização dos profissionais da educação; gestão democrática.

Nessa direção, o Documento-Referência da Conae avança, ao propor que:

A consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados, bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola. Isso só será possível por meio do debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à inclusão, sobretudo pela articulação com diferentes instituições, movimentos sociais, com o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais, distrital e municipais de educação e conselhos escolares com ampla participação popular (DOURADO, 2013, p. 775).

Entendemos que o SNE, tal como previsto na Constituição e nas deliberações das Conferências, deve permitir a articulação e a realização de uma concepção de educação como prática da liberdade, tal como sugerido por Freire (1979), “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (p.15), possível e indissociável, na verdade exigente, de processos democráticos de gestão e de participação. Em linha com as disposições legais e com as deliberações é que foram institucionalizadas as conferências e o Fórum Nacional de Educação, instâncias de monitoramento do Plano Nacional de Educação com participação da sociedade e, também, organismos vivos e dinâmicos do SNE. Da mesma forma, a agenda educacional vinha produzindo iniciativas, programas e planos, buscando responder aos desafios de uma visão sistêmica de organização e de formação emancipatória, que, inclusive, promovesse valores da cidadania, princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade. Tais movimentos são fortemente impactados pela ação do Governo Federal, pós-impeachment de 2016 e em razão da (re)articulação de movimentos ultraconservadores e neofascistas.

Em termos gerais, podemos afirmar que na conjuntura brasileira, agudizada pelo processo de impeachment de uma Presidenta democraticamente eleita ganham realce e novos contornos, objetividade e materialidade, os obstáculos apontados por Saviani, os quais, ao nosso juízo, se entrecruzam. Observamos fortes ataques à escola e às demais instituições públicas, inclusive temendo por sua manutenção pelo poder público. Vemos, ainda, e de forma articulada, uma investida destrutiva ao conceito de escola e de educação pública como espaços-tempos de formação para a cidadania e para o exercício das liberdades, do convívio e de valorização das diversidades e diferenças. Um SNE materializa-se, como já mencionado, pela existência de referenciais nacionais de qualidade no campo do currículo, da estrutura e funcionamento de estabelecimentos, da valorização e formação profissional, da avaliação e da gestão democrática em amplo sentido, considerando conselhos, fóruns, conferências, entre outras dimensões.

Há - colidindo com os princípios da agenda de instituição do SNE, que comporta a defesa da qualidade social-, um contexto de múltiplas restrições

aos direitos sociais em geral e ao educacional em particular. Há restrições e ataques ao papel do Estado, da escola, do professor e dos mecanismos e canais de participação e de controle social. Nesse sentido, não há como não se fazer remissão 1. ao cenário atual de diminuição de investimentos em educação, notadamente pela via das restrições impostas pela Emenda Constitucional nº 95, mas não somente; 2. à desestruturação de espaços democráticos e representativos de participação social em educação, como o FNE e as conferências e; 3. à materialização de propostas educativas restritivas do papel da educação e da função do educador, ao nosso juízo, calcada naquilo que Freire muito bem denominou de teoria de ação antidialógica, tais como escola sem partido, educação domiciliar, militarização, intervenções em universidades e institutos e iniciativas congêneres. Essa realidade, avaliamos, representa a antítese daquilo que Freire constatava a partir de sua experiência como Secretário Municipal de Educação:

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. Uma das coisas gostosas do jogo democrático é que não basta você estar convencido do acerto de suas ideias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-lo e convencer os demais. (FREIRE, 1991, p.74)

Freire, na mesma linha, ao tratar das mudanças e melhorias necessárias nas escolas (e avaliamos, da educação como um todo), bases fundamentais de um SNE, deixa ainda mais evidente a necessidade da escuta e do compromisso comum na construção de uma educação de qualidade:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretores de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. Para concluir, eu diria que nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre. (FREIRE, 1991, p. 35)

A diminuição do papel do Estado e de suas prerrogativas de produzir e alimentar sonhos, a retomada de uma lógica antidemocrática na gestão educacional e nas práticas educativas são, ao nosso juízo, “faces de uma mesma moeda”, que obstaculizam o SNE e uma educação pública de dimensão emancipadora, negando, em cada território, uma boa escola, comprometida com mudanças e igualdade, democrática, séria e alegre.

As teses de menos Estado, de crítica à escola pública e aos docentes, supostamente não realizadores de suas tarefas precípuas, a saber, “bancárias”, bem como a restrição à participação democrática na definição das políticas educacionais, portanto, articulam-se no tempo presente, colidindo com nosso arcabouço legal e com as deliberações das conferências democráticas, constituindo-se, ao nosso ver, barreiras à materialização do SNE.

Restrição de direitos, autoritarismo e concentração de poder, criminalização de concepções e práticas pedagógicas e negação da interação democrática entre Estado e sociedade (que deve ter o “direito de dizer a palavra”) são alguns movimentos-agendas que pretendem substituir o direito à educação de qualidade social para todos e todas; intentam substituir processos de conscientização, participação e gestão democrática e a necessária liberdade de ensinar e de aprender, com especial atenção à defesa do papel central e mediador de docentes. São expressões táticas de tais movimentos, como já realçado: a desestruturação do FNE e das Conferências de Educação (CONAE), o debate legislativo e social “capturado” pelo austericídio fiscal que impacta serviços públicos (a garantia do direito à educação aí incluída), iniciativas como o movimento escola sem partido, a militarização, a educação domiciliar, o estreitamento curricular e a formação precária de profissionais da educação, enfim, toda uma sorte de proposições em direção contrária das proposições freireanas e do sentido mesmo de um SNE.

Importante situar, neste contexto, a intervenção unilateral e autoritária do MEC no Fórum Nacional de Educação. Na contramão deste cenário de retrocessos e intervenções foi criado o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) como espaço de resistência e de proposição, envolvendo 45 entidades nacionais e já tendo realizado duas conferências nacionais

populares de educação (CONAPE, 2018 e 2022). Estas CONAPes, em suas deliberações e documentos enfatizaram a centralidade do PNE e, nos marcos deste plano, a defesa da efetiva institucionalização do SNE.

Ao falarmos de SNE e de cooperação, em sentido amplo, estamos realçando a necessidade de diálogo e de entendimento mútuo entre os entes federativos. Estamos falando da abertura de arenas públicas de deliberação e, mesmo, de decisão, como instâncias/comissões tripartites e bipartites de negociação e de cooperação federativa. Estamos a defender que poderes e responsabilidades em matéria educacional sejam repartidos entre níveis governamentais autônomos, por meio da distinção de competências, de alguma forma definidas em âmbito legal, constitucional e infraconstitucional, tendo o diálogo como método de planejamento e de organização da agenda educacional para a implementação das políticas dela decorrentes. Falar de Regime de Colaboração é falar de uma “forma democrática e não competitiva de organização da gestão para enfrentar os desafios da educação pública e para regular o ensino privado” (SASE, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SNE PILAR PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO

O SNE implica estruturas e processos perpassados pela democratização e pela participação em todos os sentidos. Inclusive por uma base nacional comum curricular democraticamente construída (e não em uma lista de conteúdos e deveres restritivos da autonomia dos professores e de conhecimentos e saberes de educandos). De igual maneira, implica referenciais de qualidade para a estrutura e para o funcionamento de estabelecimentos de educação; exige reconhecimento e valorização profissional; demanda a construção e a consolidação de espaços de participação social, ancorados nas bases da gestão democrática. Cada uma dessas dimensões, e tantas outras, possuem expressões concretas. No presente texto, tentamos realçar especialmente os aspectos relacionados à gestão democrática e à participação social, de um lado, e, de outro, mencionar as questões relativas à prática pedagógica, curricular e docente,

constrangidas por medidas governamentais e legislativas arbitrárias e com importantes repercussões (negativas) na organização do SNE.

O tema do SNE é claramente complexo e objeto de inúmeras disputas em termos de concepções e arranjos jurídicos, institucionais e normativos. Não são, obviamente, todas as forças políticas e sociais que estão convencidas da necessidade de uma organização sistêmica da educação nacional e da necessidade de aperfeiçoamento de formas de colaboração capazes de garantir o direito à educação de qualidade social, com efetivos acordos federativos vinculantes. Contudo, ao longo das últimas legislaturas (2007 em diante), proposições de regulamentação do SNE foram amadurecidas e ampliadas, sendo que, atualmente, tramitam 5 (cinco) proposições legislativas de diferentes partidos, matizes e concepções, tratando da instituição do SNE e da regulamentação da cooperação federativa, tendo um relatório substitutivo, inclusive, aprovado na Comissão de Educação, na Câmara dos Deputados e, outro texto, antes, aprovado no Plenário do Senado Federal. Ainda que com importantes pontos de atenção e necessidades de melhoria em um próximo e decisivo período, representam importantes passos dados no processo legislativo.

As ações de desmonte das Conferências Nacionais de Educação e do Fórum Nacional de Educação, organismos vivos do SNE, centrais para o debate dos temas educacionais, assim como a emergência de iniciativas como “escola sem partido”, militarização, educação domiciliar etc, são expressões de uma matriz autoritária e voltam-se, em última análise, para a negação do direito à educação de qualidade social, a reforçar e sustentar um projeto autoritário e antidemocrático, baseado no silenciamento de educadores e da comunidade educacional comprometidos com a educação que, invariavelmente, constroem sua trajetória na e a partir da escola pública, também sob ataque.

Defendemos, à luz do ideário freireano uma concepção e sua consequente materialização de Sistema, estruturante, indissociável da viabilização de processos participativos necessários para concretizar uma educação de qualidade social, transformadora e libertadora, que rompa com a cultura de poder tecnocrático nos diferentes aparelhos burocráticos, administrativos e jurídicos; defendemos a adequação destes aparelhos

administrativos às exigências da democracia e com a garantia de instâncias de decisão sobre as políticas públicas para a educação em nosso país; para reforçar a coordenação, a cooperação e a tarefa de governar (gestão dos programas). As propostas sobre o SNE, especialmente aquelas gestadas ao longo dos períodos do governo federal (Lula-Dilma), ao nosso ver, se articulam às formulações programáticas das Conferências de Educação e ao legado de Paulo Freire, em que se destacam, inclusive, as formulações do FNE democrático, sob coordenação da CNTE (2015-2016) e de parlamentares como Ságua Moraes (PLP 413/2014) e Professora Rosa Neide (PLP 216/2019) .

Nesta direção, o Documento Final da CONAPE 2022 é propositivo ao afirmar o SNE e o federalismo de cooperação

A mesma Constituição Federal ratificou, no campo educacional, tais princípios, bem como o federalismo de cooperação na formulação e implementação das políticas educacionais. O Art. 214 da Carta Magna confirmou como forma de organização o Sistema Nacional de Educação (SNE). Este SNE é entendido pelas entidades nacionais do campo educacional como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de educação. Este sistema, articulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser instrumento de gestão pública e de mobilização da sociedade. Cabe a cada Sistema de Ensino garantir e institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que promovam o diálogo como método e a democracia como fundamento, conforme a Lei Nacional no 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), como também para o PNE (2024-2034), e que seja instituído, em diário oficial, o Fórum distrital, estadual e Municipal de Educação, compreendendo os Sistemas de Ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (CONAPE, 2022:36)

O documento sinaliza, ainda, que

(...) Esta forma de organização (SNE), que carece de regulamentação por Lei Complementar, é fundamental para viabilizar o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional da colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, Distrital e municipal) e da

cooperação entre os entes federativos, tornando viável o que é comum às esferas do poder público: a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (Art. 23, inciso V). É fundamental, inclusive, mobilizar e intensificar a criação de uma rede conjunta de acompanhamento e análise (Conselhos, fóruns, universidades, associações de pesquisa, movimentos sociais) com estratégias de incidência sistemática e instituição do Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal e que se encontra em processo de tramitação, em caráter de urgência, com aprovação pelo Senado, em aguardo de aprovação na Câmara, requerendo atenção em diversos aspectos com vistas a garantir o pacto federativo em relação à instituição de um Sistema Nacional de Educação democrático, com equidade e articulado entre os entes federados. (CONAPE, 2022:36)

O que está fundamentalmente em questão é a existência de um pacto mais perene e estável para a educação no país, e que este pacto seja entrecruzado pela fixação de diretrizes, princípios e objetivos que reforcem a responsabilidade do Estado com a educação pública, demarcando arenas federativas de negociação e de pactuação equilibradas que superem a verticalização. Além disso, uma proposta de SNE deve trazer consigo processos de participação legítimos e um modelo de financiamento (tudo isso previsto em lei), orientado pelo PNE, que é o instrumento de planejamento e de mobilização da sociedade, central para políticas de Estado na educação. Falar de SNE e de PNE é indicar que (re)abriremos um caminho de expansão de possibilidades educacionais e de direitos, na educação básica e superior.

Não há, pois, condição de avanços na agenda de instituição do SNE com a negação de organismos vivos de participação amplamente capazes de colaborar com a discussão, com a formulação e com a produção de conteúdos relativos ao próprio Sistema Nacional e sua plena implementação. A perspectiva e a prática democrática são fundantes na organização e no funcionamento do SNE, “conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2010, p. 384) que não seja mera formalidade.

Educação de qualidade social e participação caminham juntas nos termos expressos pelas múltiplas vozes mobilizadas nas conferências em linha do que nos ensina Freire:

(...) fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo (Freire, 1993: 34)

Freire nos deixa claro que a prática educativa, impossivelmente neutra, coloca ao educador o imperativo de decidir, romper, optar, enquanto participante, e não objeto manipulado (p. 35). Ainda faz importante observação acerca da participação que merece ser reposicionada no atual contexto:

que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (1993: 36-37)

De forma concreta, faz Freire importante crítica em torno de estruturas e de processos administrativos que só viabilizam o exercício do poder autoritário e hierarquizado. Em suma, fala de democratizar, descentralizar, inaugurar governo colegiado.

Não haverá SNE que não radicalmente democrático e orientado por uma concepção integral de educação e, aí, referimo-nos à necessária renovação das esperanças e das utopias:

Refiro-me ao sonho utópico com que me lancei sempre em todas as minhas aventuras pedagógico-políticas. Meu sonho utópico tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista. Ensinar a ler e escrever jamais pode reduzir-se, para mim, à tarefa raquítica, inexpressiva, insípida de, silenciando em face da briga mesma que justifica nossa presença no mundo, contribuir para mais adaptação (FREIRE, 1991, P. 118).

Freire nos fala da resistência, da indignação, do direito e do dever de rebelar-se:

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser, é algo que sempre me acompanhou ao longo dos anos. E é uma qualidade indispensável também a um bom professor. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. (Freire, 1991: 103)

Vamos, assim, reconstruir e transformar este país com a educação, em um Sistema Nacional de Educação dialógico e instrumento de fortalecimento da democracia na educação e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. O Sistema Nacional de Educação: a atualização do manifesto de 80 anos. In. BRASIL. MEC. SASE. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 58-104.

_____. Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. Educ. Soc. [online], vol.34, n.124, pp.803-828. 2013.

ALMEIDA JUNIOR, A. O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos. Brasília: 2013. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal->

educacao-2014-2015/arquivos/sne-busca-de-consensos.pdf. Acesso em 21 nov 2017.

ARAUJO, W. M. P. Sistema Nacional de Educação e projeto de educação para o país: concepções, proposições e disputas. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BORDIGNON, G. e outros. Sistema Nacional de Educação: uma agenda necessária. In: BRASIL. MEC. SASE. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 203-2017.

BRASIL. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

DOURADO, L. F., & Araújo, W. (2018). Do FNE para o FNPE: a CONAPE como movimento de resistência em defesa da educação. *Retratos Da Escola*, 12(23), 207–226. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.861>

DOURADO, L. F.; ARAUJO, Walisson M.P. (2018a). Sistema Nacional de Educação: agenda estratégica em um contexto de disputas entre projetos educacionais. In:_____. OGIBA Sônia Mara M. Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014. Porto Alegre: Editora da UFRGS,. 254p.

FNPE. Documento Final da Conape. Brasília: FNPE, 2022.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª Edição. São Paulo, Cortez (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23), 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A Regra do Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira, Campinas, SP: FE/UNICAMP/LAPPANE 2000, 487p.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de Governo de 1989 - Brasil Urgente - Lula Presidente (Caderno Questão Urbana). Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/05-questaourbana.pdf>. Acesso em: 07 dez 2018.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. (Coleção educação contemporânea) 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

OS INSTITUTOS FEDERAIS: QUALIDADE SOCIAL, AUTONOMIA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Nilton Brandão¹

Reginaldo Lopes²

Sônia Regina de Souza Fernandes³

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO - IFES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Neste ano de 2021 celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire (1921- 1997), um pensador e educador que desenvolveu o modelo de educação popular democrática voltada para a formação cidadã. O legado de Paulo Freire leva-nos a compreender que os desafios da educação popular de qualidade socialmente referenciada⁴ em nosso país são imensos, tendo em vista as dimensões territoriais e ambientais; o contingente populacional em sua diversidade cultural, étnica, linguística e sociológica; as especificidades e as vocações econômicas regionais; e o passivo histórico do Estado ao atendimento deste direito básico a todo cidadão.

O desafio da educação popular em nosso país é ampliado, pois a diversidade de contextos implica em ruptura com modelos universalizantes, descolados

¹ Nilton Brandão – Presidente

² Economista, deputado federal (PT- MG) e coordenador da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais

³ Presidente do Conif e Reitora do IFC

⁴ Categoria cara à educação no Brasil e tematizada no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014).

da realidade sociocultural local de cada unidade de ensino – o que exige o desenvolvimento metódico de articulações entre o nível macro – programático, nacional – com o nível pragmático das instâncias locais. Tal desafio pode ser percebido por meio da experiência concreta, materializada nos princípios da práxis educativa, no contexto dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, presentes em todo território nacional – com vistas à emancipação humana.

A práxis educativa defendida na complexa dialética dos IFs vem ao encontro do pensamento de Paulo Freire ao nos dizer que ensinar não é o mero ato de um educador transferir conhecimento para o educando; mas o ato de criar as possibilidades para que o conhecimento seja produzido conforme o contexto e interesse de cada um. Nesse sentido, para que a produção de conhecimento ocorra, é necessário que o educando e o educador desenvolvam um diálogo, em que o conhecimento de ambos seja valorizado, a relação opressor-oprimido seja superada e a educação proporcione a prática da liberdade. É necessário, portanto, abdicar da educação massificada, meramente operacional, na qual o educador transfere conhecimento e o educando passivamente absorve e reproduz o que foi ensinado. Conforme a pedagogia freireana, o educando é protagonista do seu processo de educação.⁵

O modelo de Paulo Freire é voltado para a alfabetização de jovens e adultos; entretanto, o cerne democrático e emancipatório inspira as releituras e mostra-se pertinente em outras instâncias da educação formal, sobretudo a educação técnica profissionalizante. Neste artigo, observaremos a conexão estreita da proposta de Freire com a da implementação dos IFs, sobretudo no que tange à difusão territorial de instituições de ensino voltadas para a formação permanente e crítica, objetivando a superação das desigualdades econômicas e sociais; ao atendimento dos interesses locais e regionais, em detrimento da formação de mera mão de obra, voltada para os interesses do capital.

⁵ Ver FREIRE, Paulo, 2003, 2006, 2007.

POR UMA PEDAGOGIA DOS/NOS IFS: AUTONOMIA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Com base no artigo de TORRES et al. (2019)⁶, podemos trazer uma breve história da educação profissionalizante no país e observar a interface dos IFs com a proposta de educação popular de Paulo Freire. Temos, então, que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vem sendo desenvolvida enquanto um programa de Estado desde 1909, com a criação de 19 escolas de Artes e Ofícios em diferentes unidades da federação. As escolas tinham uma função assistencialista: educar jovens órfãos e pobres para o trabalho, evitando-se que ficassem nas ruas. Tratava-se de política pública moralizadora de formação do caráter pelo trabalho. Ao longo do século, as mudanças sociais e econômicas derivadas da industrialização demandaram profissionais cada vez mais especializados. A classe patronal, então, exigiu do Estado providências para a formação de mão de obra qualificada.

Em 1937, as Escolas de Artes e Ofício foram transformadas em Liceus Industriais; em 1942, esses estabelecimentos de ensino foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas. E, na mesma época, o Ministério da Educação equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao ensino médio. Na década de 1960, essas unidades de ensino ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Já na década de 1970, houve uma ampla reforma na educação básica, com a Lei 5.692/71, que transformou o currículo do segundo grau (antigo ensino médio) em técnico-profissional. Também é deste período a criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

Na década de 1980, foi revogada a compulsoriedade da formação técnico- profissional no segundo grau. A Lei Federal nº 8.984, de 1994, criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, resultando na transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em todo o país. É deste ano também a Lei de Diretrizes e Bases da

⁶ TORRES, C. da S.; BEZERRA, P. de C.; OLIVEIRA, C. A. de; LORENZO, V. P. A influência das ideias de Paulo Freire no novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Revista Semiárido De Visu, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 134-150. 2019

Educação (Lei 9.394/96), que fundamentou os programas federais, estaduais e municipais em todos os níveis, e que separou as disciplinas da formação geral das disciplinas profissionalizantes.

Já no século XXI, houve uma reorientação da política federal para o ensino técnico profissionalizante. Em 2004, com o Decreto 5.154/04, ocorreu uma reintegração do ensino técnico ao médio e a possibilidade de criação de cursos técnicos em nível superior, favorecendo a verticalização do ensino técnico em todos os níveis de educação. A grande mudança deu-se em 2008, com o Decreto 11.892, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja estrutura é definida como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008, não paginado).

Assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada por IFs, Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal. Segundo TORRES et al.:

Essas instituições passaram a implementar um novo modelo educacional, no qual o foco deslocou-se do fator econômico, que até então era aspecto primordial do fazer pedagógico das escolas profissionalizantes, para a busca pela qualidade social orientada para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. (...) Observa-se que os novos paradigmas defendidos pela Educação Profissional e Tecnológica buscam a formação do aluno de maneira integral, articulando capacitação técnica e tecnológica com formação humana, buscando a construção de um sujeito autônomo capaz de transformar a realidade social. (TORRES et al., 2019, p. 141).

Desde a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação e a Rede Federal de Educação Profissional⁷, os institutos se multiplicaram e alcançaram municípios antes destituídos de instituições federais que proporcionassem formação aos jovens locais, fixando-os próximos à moradia, despertando interesse pela região, capacitando-os à vida cidadã, ao trabalho digno, aos instrumentos e códigos da cultura oficial, e à reflexão crítica sobre nosso país.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com 19 Escolas de Aprendizagem e Artífices (criadas em 1909), contava com 140 escolas em 2002. Em 2010, eram mais de 350 e, em 2014, chegou a 562 unidades. Atualmente, são 659. No bojo da Lei, ao conferir natureza jurídica de autarquia, e, desse modo, a condição de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar – os IFs assumem o seu protagonismo, na direção da autonomia em suas diferentes formas, bem como, do ponto de vista da organização pedagógica e do currículo com base no trabalho como princípio educativo – na busca da verdadeira relação entre o mundo do trabalho e os processos formativos.

No bojo dos desafios da autonomia e da compreensão do princípio pedagógico do trabalho como princípio educativo, encontra-se neste novo cenário o processo de contratação de novos servidores para atender a essa nova demanda e institucionalidade.

No âmbito da rede, os IFs são a concretização de um programa⁸ de educação popular que responde a estes desafios; e, além disso, ainda trazem inovações pedagógicas ao articularem e concentrarem ensino médio e formação técnica, combinado com ensino superior em níveis de graduação e pós-graduação – verticalização; bem como foco sobre as licenciaturas – a formação de professores; fundamento para a qualidade do ensino em qualquer nível.

⁷ Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

⁸ Ver <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>
<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>¹⁰

Muito trabalho foi realizado, tanto no nível operacional e na implementação das instituições, quanto no nível da inovação pedagógica. Temos um patrimônio a ser salvaguardado, em processo de contínuo aprendizado e aperfeiçoamento operacional, técnico e pedagógico no sentido de garantir o acesso das brasileiras e brasileiros à educação de qualidade socialmente referenciada, profissionalização, trabalho e vida digna. Nota-se a imensa influência do pensamento de Paulo Freire na conformação de uma ideia subjacente aos IFs de educação permanente, popular e democrática, voltada para a formação do cidadão, livre e engajado nas questões regionais e nacionais – que pretende superar a subserviência ao patronato e aos interesses que não os do desenvolvimento local, regional e nacional; e que promova a cidadania plena, conforto e felicidade para o povo brasileiro – na forma de igualdade e justiça social.

A LUTA CONTINUA - AVANÇOS NA CARREIRA DO EBTT: DE PROFESSORES DE 1ª E 2º GRAUS À EQUIPARAÇÃO COM O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Na contramão da conjuntura internacional nos anos de 2010 a 2016, caracterizada por incertezas, instabilidade e enorme insegurança para a maioria dos trabalhadores no Brasil, os docentes do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, composto pela Carreira do Magistério Superior e Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, encerraram este período colocando à prova a capacidade de luta, mobilização e negociação. A Lei nº 12.772 de 2012, sancionada sem vetos pela presidente da República, Dilma Rousseff, dispõe, entre outros fatores, sobre a estruturação⁹ do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior (de que trata a Lei nº 7.596, de 10/04/87); sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal (de que trata a Lei nº 11.784, de 22/09/2008).

⁹ ver: PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2010.

O acordo negociado com a representação dos trabalhadores da Rede Federal de Educação (Universidades e Institutos Federais) e transformado em lei, representou forte valorização da educação brasileira, em especial para a nova carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Das principais conquistas, destacamos:

Recomposição das perdas salariais: a reivindicação foi aceita pelo governo; ocorreram reajustes acumulados de 25% a 44%, até 2015 - garantindo reajuste mínimo de 13% para os professores das Universidades e Institutos Federais, a partir de 1º de março de 2013, o que representou não só a reposição de perdas inflacionárias, mas ganho real para a grande maioria dos docentes.

Reestruturação da carreira: entraram em vigor as novas regras para as carreiras; e o acordo consolida em lei a equivalência salarial e estrutural entre os professores do magistério federal (MS e EBBT). Trata-se da consolidação de uma conquista histórica do acordo de 2008, assinado pelo PROIFES, com a criação da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Lei 11.784) que, em sua concepção, já acenava com a aproximação com a carreira do Magistério Superior, mas ainda com algumas diferenças e sem garantias legais para as conquistas obtidas.

Promoção acelerada na carreira: conquista de grande significado. Esta possibilidade, ainda em prática à época das negociações no MS, estava ameaçada pela decisão do Supremo Tribunal Federal (ADIN 231-7 de 1992). Por conta disso, a Lei 11.784/2008 (criação dos IFs) não contemplou tal benefício para os professores da Carreira do EBTT.

Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): o RSC foi uma inovação pensada para dar novo significado à história de vida dos professores que dedicaram suas vidas ao Ensino Técnico e Tecnológico. Apesar do reconhecimento da importância do ensino profissional nas Escolas Técnicas e CEFETs, os professores dessas instituições não tinham uma carreira com estrutura adequada nem incentivos pela característica do trabalho.

Considerações finais em torno dos IFs - na garantia da qualidade socialmente referenciada, da autonomia institucional e do trabalho como princípio educativo

Referendar o patrono da educação no Brasil, pela passagem do seu centenário, por si só, se constitui num grande compromisso político e ético em defesa da educação como um bem público, não passível de mercantilização. Referendá-lo, no escopo de uma política pública que representou uma de suas lutas - o direito à educação dos excluídos historicamente, representado ou materializado por meio da criação dos IFs, impõe-nos uma responsabilidade ontológica (JONAS, 2007) quanto ao seu legado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei no. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf (consulta em 07/08/2021)
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3a ed.; São Paulo: Centauro, 2006.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- JONAS, Hans. Princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica (Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez). Rio de Janeiro, Ed. PUC Rio, 2007.
- PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2010. <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta em 07/08/2021)
- TORRES, C. da S.; BEZERRA, P. de C.; OLIVEIRA, C. A. de; LORENZO, V. P. A influência das ideias de Paulo Freire no novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Revista Semiárido de Visu, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 134-150, 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, PLANOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Luiz Fernandes Dourado¹
Pedro Uczai²
Heleno Araújo³

RESUMO

Como parte constitutiva da Coletânea Paulo Freire: atualidade e perspectivas para além da pandemia, é propósito deste artigo situar, historicamente, as políticas públicas de educação, tendo por eixo a discussão sobre planejamento e os planos decenais de educação com base no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Ao situar a tramitação deste plano, sua aprovação e materialização, como percursos não lineares, objetiva-se discutir, sobretudo, os limites estruturais e conjunturais à efetiva materialização do PNE 2014 – 2024, como política pública, sobretudo, após o impeachment da Presidenta eleita, por meio de golpe, em 2016. Este processo, reforçado pela eleição de um Presidente neoliberal e conservador, vem produzindo inúmeros retrocessos nas políticas educacionais demarcados, especialmente, pelo redirecionamento das políticas e pela efetivação de cortes orçamentários que resultaram na efetiva secundarização do PNE como

¹ Professor Titular Emérito da Universidade Federal de Goiás, Membro da Executiva Nacional do FNPE e Diretor da ANPAE.

² Professor Universitário, Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores e Presidente da Frente Parlamentar em Defesa do Plano Nacional de Educação.

³ Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Coordenador da Executiva Nacional do FNPE.

epicentro das políticas educacionais e, portanto, como efetiva política de Estado e de planejamento para a educação.

INTRODUÇÃO

A trajetória das políticas e da gestão da educação no Brasil, segundo Dourado (2018), incluindo seus processos de regulação e avaliação vem sendo, historicamente, permeada por disputas de projetos e de concepções distintas a respeito do papel do Estado e, conseqüentemente, sobre o planejamento (ou sua ausência) e sobre a relação entre os entes federados e suas obrigações constitucionais. A educação no Brasil também é marcada pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento do público. Tais disputas sempre permearam o cenário da educação brasileira e se intensificaram após o golpe de Estado de 2016. Tais constatações ratificam a compreensão Freireana, em vários de seus escritos/edições (FREIRE, 1987, 1996, 1997, 2000 e 2001), de que a educação envolve saberes, ética e estética, sendo, portanto, um ato político partidário, afirmando-se, desse modo, como possibilidade histórica.

A esse respeito, FREIRE sinaliza que

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE: 2001, 20)

As tentativas de buscar maior organicidade para as políticas educacionais vêm sendo objeto de várias proposições, cujos contornos e dinâmicas, no conjunto, não foram materializadas. No campo do planejamento educacional, desde a década de 1930, enseja-se a proposição e a materialização de políticas de Estado para a educação, resultando em processos direcionados à efetivação de planos decenais da educação como basilares ao planejamento e à materialização de políticas de Estado.

A esse respeito, DOURADO (2017) sinaliza que

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas político-pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão. A compreensão e o uso do fundo público têm sido objeto de argumentos éticos e políticos distintos, a partir da polarização histórica entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado.

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que, na historiografia brasileira, se acentua pela ausência de um sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação da cooperação federativa entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios que garanta os meios de acesso à educação (Art.23º, inciso V, parágrafo único da Constituição Federal), assim como a não organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração, tal como aludido no Art. 211º da Carta Magna e na própria LDB. Todos eles são aspectos que acabam contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930.

No Brasil, várias iniciativas foram delineadas na direção do estabelecimento de planos de educação, destacando-se, dentre outras, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANNI, 1998 : 75), a Constituição Brasileira de 1934 (CURY, 1997 :19); a elaboração de Plano pelo Conselho Nacional de Educação que foi negligenciado pelo advento do Estado Novo em 1937 (HORTA, 1997 :149) ; ruptura da legalidade constitucional de 1934, tendo a educação sido colocada como função complementar do Estado (CURY, 1997 :19) ; retomada das discussões na área de planejamento da educação na Constituição de 1946 (HORTA, 1997 :158) ; no Governo de Juscelino Kubistchek tem-se o primeiro programa de governo com vinculação entre educação e desenvolvimento e, no bojo da LDB de 1961, introduz-se a ideia de plano nacional de educação (HORTA : 1997 :159); com o golpe militar de 1964, a LDB de 1961 vai sendo desmontada pela hegemonia

conferida ao pensamento tecnocrático (MENDES, 2000 : 38/39), a despeito da Constituição de 1967 prever o estabelecimento de planos nacionais de Educação e Saúde, o Decreto-Lei n. 200/1967 altera e reformula toda a sistemática de planejamento no Brasil (HORTA, 1997 : 184/185). Destacam-se, no período militar, segundo HORTA, 1997 :169), a secundarização de planos de educação e a adoção de Programa de Ação Econômica do Governo (1964-66) por planos decenais, estratégicos e de desenvolvimento, assumindo uma dinâmica economicista⁴.

O processo de redemocratização do Estado Brasileiro se afirma e tem como baluarte o processo constituinte, que resultou na Constituição Federal de 1988, a qual avançou, consideravelmente, no campo dos direitos sociais. Nesta direção, DOURADO (2017 :34/35) afirma que

A Constituição Federal de 1988, resultante de amplo processo constituinte, avança consideravelmente no campo dos direitos sociais. Ela traz novas configurações ao papel e autonomia dos entes federados, incluindo os municípios (Art.18º), bem como o reforço ao federalismo, através da regulamentação, por leis complementares, de normas para a colaboração entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios (Art.23º – EC 53/2006) e, ainda, uma concepção de administração pública direta e indireta marcada pelos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, entre outros (Art. 37º). A CF 1988 dispõe, também, sobre o papel do Congresso Nacional na elaboração de planos e programas nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento (Art. 48º, IV).

Em seção específica (caps. 205 a 214), a Constituição Federal reafirma a educação como direito social (Art.6º) de todos e dever do Estado e da família (Art.205º); estabelece os princípios em que o ensino será ministrado: igualdade de condições; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

⁴ Sobre a temática, DOURADO (2017 :34) afirma: « Durante o regime militar tivemos um ciclo de reformas educacionais com ênfase no pensamento tecnocrático e que se consubstancia em dois dispositivos legais: a aprovação da Lei 5540/68 – Reforma Universitária – e a aprovação da Lei 5692/71, que alterou a estrutura e funcionamento do ensino, normatizando, entre outros, o ensino profissionalizante. As reformas terão importante incidência na estrutura e funcionamento da educação no Brasil, mas, objetivamente, não tiveram como eixo os planos educacionais ou similares.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento 1980/1985 reflete novo cenário de correlação de forças e é marcado pela redução gradativa da influência dos tecnocratas nos planos setoriais da educação. Há um processo de mobilização social e de luta em prol de direitos sociais, tais como educação e saúde. Esta constatação, no entanto, não deve perder de vista o fato de que, segundo Horta (1997 :198), “os tecnocratas, deixando aos educadores a liderança da elaboração do Plano Setorial de Educação, estariam consolidando sua liderança na definição do modelo brasileiro de desenvolvimento, ao qual a educação, como subsistema, deveria estar subordinada”.

divulgar o pensamento, a arte e saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar (Art. 206º, incisos I a VIII); autonomia universitária (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo o princípio da indissociabilidade ensino pesquisa e extensão - Art. 207º); educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos (Emenda Constitucional 59/2009); atendimento educacional especializado (Art. 208º); condições para a concessão do ensino privado (Art. 209º); fixação de currículos mínimos, visando à garantia de uma base comum; ensino religioso de caráter facultativo; assegura às comunidades indígenas a oferta do ensino fundamental em língua portuguesa e também a utilização das línguas maternas (Art.210º); define que os entes federados organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (Art.211º, EC. 14/96 ; EC 53/2006 e EC 59/2009); função redistributiva e supletiva da União em matéria educacional mediante assistência técnica e financeira a estados, DF e municípios; subvinculação de recursos mínimos a serem aplicados pela União (18%), estados, DF e municípios (25%), bem como salário educação, programas suplementares de alimentação e assistência à saúde (Art. 212º); define que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas na forma da lei (Art. 213º).

Importante ressaltar que, na esteira das deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, sob os auspícios da UNESCO, foi construído, no Governo Itamar Franco, o Plano Nacional de Educação para Todos. Este plano não foi considerado o epicentro das políticas no Governo de FHC, a despeito da aprovação da LDB (Lei nº 9394/1996) e do PNE, em 2001⁵.

Sobre o PNE 2001-2010, Dourado (2010:684/685) afirma que "apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a

⁵ A respeito deste processo, incluindo a tramitação *sui generis* do PNE, envolvendo o embate entre dois projetos : O PNE da Sociedade Brasileira e o PNE encaminhado pelo executivo Federal, DOURADO (2017 : 36) sinaliza os limites às políticas de Estado ao afirmar que « Todos os antecedentes históricos indicam os caminhos e opções hegemônicas adotados no planejamento e nas políticas educacionais de Governo, não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado, malgrado alguns processos de participação mais amplos. Isto vai se efetivar com a aprovação da Lei n. 10.172, de 9/1/2001, Plano Nacional de Educação, que, apesar de aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República, tendo, portanto, força de lei, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais.

melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões”.

Segundo DOURADO (2017: 37) “No Governo Lula, o PNE (2001-2010) também não se configurou como epicentro das políticas educacionais, ainda que muitas das políticas efetivadas tivessem contribuído para atingir as metas do PNE”. Lembramos, (DOURADO, 2010: 689/690), ainda, que “Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e a aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, Ifet, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. Esta mudança na concepção da política potencializa alterações no escopo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políticas eventualmente propostas naquele Plano.”. DOURADO (2017:38) ressalta, ainda, a opção do Governo Lula pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, pelo MEC em 2007. Este plano constituiu-se em referência para as políticas educacionais do Governo e declarou ser pautado por uma visão sistêmica de educação em oposição a uma visão fragmentada, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo que devem ser integrados em uma unidade geral. Do ponto de vista das diretrizes e princípios, o PDE reconhecia as conexões entre educação básica, educação superior, educação tecnológica, alfabetização, enfim, com vistas a potencializar as políticas de educação.

Importante ressaltar a força e a vitalidade de movimentos e lutas no campo educacional para a democratização das políticas educacionais precedidas pelas Conferências Nacionais de Educação (CBE) e pelos Congressos Nacionais de Educação, (CONED), com destaque nos Governos Lula (2003- 2010), para a realização da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e, no governo Dilma Rousseff (2014-2016), da CONAE, 2014⁶.

DOURADO registra avanços na Constituição Federal (EC 59/2009) e que impactam, diretamente, nas políticas, planejamento e gestão da educação, inclusive nas questões atinentes ao plano nacional e sistema nacional de educação.

O Artigo 214º da CF 1988, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, avança nas legislações anteriores ao garantir que : "A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC 59/2009) : I – erradicação do analfabetismo ; II – universalização do atendimento escolar ; III – melhoria da qualidade de ensino ; IV – formação para o trabalho ; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País ; VI _ estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto". Convém ressaltar a demarcação da LDB na gestão financeira dos recursos da educação. (...) DOURADO (2017:38)

DOURADO (2017:41) sinaliza a importância política e pedagógica da aprovação do PNE 2014-2024 ao enfatizar que

O Plano Nacional de Educação (2014/2014), aprovado, sem vetos, pela Lei n. 13.005/2014, tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na

⁶ Com a intervenção unilateral do MEC no Fórum Nacional de Educação, criado em 2010, várias entidades do campo, como espaço de lutas e resistências a este processo, criam o Fórum Nacional Popular de Educação que organizou a Conferência Nacional de Educação Popular (CONAPE, 2018) e, no período de 2021/2022, foram realizadas conferências prévias à realização da etapa nacional da CONAPE, 2022, que foi realizada em Natal, RN, de 15 a 17 julho de 2022.

educação. Aprovado em 2014, após vários tensionamentos, deve constituir o eixo das políticas educativas. Os principais desafios referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação dos recursos para a educação. (DOURADO, 2017:41)

DOURADO (2017) ressalta, ainda, a tramitação do Plano, as disputas e as emendas, o papel da CONAE, as ambiguidades e os limites do PNE, ao sinalizar que

O Anteprojeto de Lei do Plano Nacional de Educação, encaminhado pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, foi estruturado em 20 metas e estratégias. Essa proposta, de duração decenal, foi objeto de intensos debates, negociações, envolvendo diversos interlocutores dos setores público e privado, na Câmara e no Senado Federal. Há que ressaltar o papel da Conae 2010 nesse processo de discussão e elaboração do Plano, inclusive nas questões do financiamento, ao defender, no documento final, 10% do PIB para a educação nacional. O projeto recebeu quase três mil emendas na fase de tramitação na Câmara e inúmeras outras no Senado Federal. As entidades do campo educacional foram fundamentais nesse processo, destacando-se a efetiva participação da Anped, Anpae, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cedes, CNE, CNTE, do FNE, entre outros importantes interlocutores, cuja atuação foi emblemática na tramitação do Plano, apresentação de emendas, mobilizações, manifestações, elaboração de documentos e notas públicas.

As disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação, público e privado, qualidade, gestão, avaliação e regulação, diversidade e educação que permearam o processo de aprovação do plano se intensificaram no processo de sua materialização.

O Projeto de Lei nº 8035/2010 foi apresentado em 20/12/2010, pelo Poder Executivo. Na Câmara dos Deputados o projeto recebeu 3365 emendas e tramitou, também, por meio de uma Comissão Especial. No Senado tramitou sob a nomenclatura de PLC nº103/2012 (Projeto de Lei da Câmara nº 103, de outubro de 2012), tendo recebido quase uma centena de emendas.

É importante não perder de vista que o Plano aprovado é margeado, ainda, por ambiguidades e tensionamentos sobre avaliação, sobretudo, da educação básica; e na concepção restrita de participação e inclusão, com rebatimentos importantes na relação educação e diversidade étnico-racial, sexual, de gênero, entre outros.

Outro ponto estrutural refere-se ao financiamento da educação, o que nos remete à problematização das disputas sobre a apropriação do fundo público, resultando em alteração

nos marcos da defesa estrutural das entidades e fóruns educacionais, como a garantia de exclusividade do recurso público para o setor público. (DOURADO, 2017:47/48).

DOURADO (2017) relata, ainda, os avanços contidos no PNE 2014-2024 ao afirmar que

A previsão de ampliação dos recursos para a educação (10% do PIB até 2024), a previsão de implementação do CAQi e do CAQ⁷, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, a gestão democrática da educação, a valorização dos profissionais da educação, incluindo a proposição de política nacional de formação dos profissionais da educação, previstas no PNE, se apresentam como importantes conquistas a serem melhor problematizadas e discutidas no processo de materialização do Plano.

A lei 13.005/2014, que aprova o PNE, com vigência por 10 (dez) anos e dá outras providências, em cumprimento ao disposto no Art. 214º da Constituição Federal, estabelece diretrizes fundamentais. (...)

Vários embates se efetivaram no construto dessas diretrizes, com realce para a relação diversidade e educação e a redução do princípio de gestão democrática somente ao setor público; por outro lado, é possível afirmar que as Diretrizes do Plano sinalizam políticas educacionais de visão ampla que articulam a universalização do atendimento escolar à melhoria da qualidade, à formação para o trabalho e, também, a uma concepção abrangente de formação e valorização dos profissionais da educação. Para garantir a materialização dessas diretrizes, embates se efetivarão, à medida que estruturalmente se apresentam questões atinentes ao fundo público e sua apropriação pelo setor privado _ balizado e complexificado pela lógica da financeirização em todas as áreas, inclusive na educação, disputas acerca das concepções de infância, juventude, educação integral, qualidade, base nacional comum, sistema nacional de educação, avaliação, entre outros. (DOURADO, 2017:48/49).

Este autor destaca a importância do monitoramento e de avaliações periódicas como estratégicos para o efetivo cumprimento do PNE

O Art. 5º da Lei do Plano avança, ao definir que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de

⁷ A respeito da temática, ressalto uma pesquisa nacional coordenada pelo Inep, com a participação de pesquisadores de várias universidades federais, abordando a temática custo-aluno-ano, que resultou nos seguintes relatórios de pesquisa: Camargo, Oliveira, Cruz e Gouveia (2006) e Verhine (2006), bem como estudos efetivados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/>), Gouveia, Pinto, Fernandes, 2015; CNDE, Carreira, Pinto, 2010; Monlevade (2008), Amaral, 2012, entre outros.

monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, envolvendo as seguintes instâncias: MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação (FNE). Deve-se ressaltar, ainda, o importante trabalho desenvolvido pelo Inep a partir da construção de indicadores de base para auxiliar o monitoramento e avaliação do Plano e a mobilização dos atores, visando a elementos avaliativos convergentes. (DOURADO, 2017:49).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), após ampla tramitação, debates e proposições, DOURADO resalta desafios e a necessidade de criação de mecanismos legais, garantindo canais democráticos de controle e de participação social.

Representa, pois, grande desafio técnico, pedagógico, administrativo e político para a materialização de políticas de Estado que os gestores da educação, devidamente escrutinados por canais democráticos de controle e participação social, gerenciem os recursos destinados à educação, com autonomia e empoderamento. Tal desafio exige a criação e consolidação de mecanismos legais, orçamentários e financeiros que lhes assegurem condições objetivas, assim como o fortalecimento de instâncias plurais, como fóruns e conselhos de educação.

Identificar e analisar esse quadro histórico - cuja centralidade vem se traduzindo pelas políticas e ações de Governo, em detrimento de políticas de Estado, e cujas lógicas e dinâmicas de planejamento, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para avançar na construção coletiva e na efetivação de políticas de Estado - é fundamental, sobretudo se consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional⁸. O esforço do Estado brasileiro consiste, portanto, em garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais. (DOURADO, 2017:39/40).

⁸ A respeito da tramitação do Plano, destacando o envio extemporâneo do Executivo ao Legislativo, as críticas apresentadas ao projeto, a indisponibilidade de diagnóstico, entre outros, bem como a tramitação do PL na Câmara, a revisão pelo Senado e seu Substitutivo, o retorno do texto à Câmara e sua aprovação e, por fim a sanção presidencial do Plano ver Britto (2015:19-39). Sobre o PNE ver, ainda, Dourado, 2011, 2017, 2018; Anpae, cadernos temáticos 4 e 5 (2015); Oliveira e Aguiar, 2016; Aguiar e Dourado (2019?).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024, como destacado, foi resultado de efetivas lutas, envolvendo o parlamento, o executivo federal e os movimentos sociais, sobretudo aqueles diretamente vinculados ao campo educacional. Após longa tramitação, sempre objeto de disputas, o PNE foi sancionado, sem vetos, pela Presidenta Dilma Rousseff.

Partimos da premissa de DOURADO (2017) ao afirmar que o PNE « quando aprovado em 2014, expressara um grande pacto, federativo e democrático, em educação. Analisar sua implementação à luz de sua condição constitucional – articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) –, e epicentro das políticas educacionais, é estratégico para que o próprio não seja desarticulado, por representar importante conquista da sociedade brasileira no último período para produzir mais avanços ». Nesta direção, ratificamos a importância de retomada da centralidade do PNE para as políticas educacionais como um caminho fecundo para a garantia da democratização e da qualidade da educação no país.

A previsão mencionada no art. 5º da lei 13.005/2014, que aprovou o PNE, determinando que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas por diversas instâncias encontrou na Câmara dos Deputados importante resposta: a criação da Frente Parlamentar em Defesa da Implantação do Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio do Requerimento nº 1423/2015⁹, foi apresentada, pelo Deputado Federal Pedro Uzczai, a proposta de instituição de tal Frente Parlamentar. As Frentes parlamentares são associações de parlamentares de vários partidos para debater sobre determinado tema de interesse da sociedade, que exigem, pelo menos, um terço de membros do Poder Legislativo, de forma a conferir-lhe legitimidade político-institucional.

A Frente Parlamentar, ao longo dos sucedâneos anos, dedicou-se, em articulação com a Comissão de Educação da Câmara e outras instâncias, a sensibilizar e mobilizar a Casa para debater e acompanhar a implementação dos planos, congregando parlamentares, representantes de governo e de

⁹ Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/53517-integra.pdf. A frente parlamentar foi mantida na atual legislatura por força do Requerimento nº 1583/2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/54252-integra.pdf

entidades que atuam na defesa da educação, ao mesmo tempo em que articulou amplos setores da sociedade na direção de acompanhar o processo legislativo e as ações governamentais atinentes ao PNE.

Ao longo das últimas duas legislaturas (55ª e 56ª Legislaturas), a frente promoveu, entre outras iniciativas, seminários, audiências e reuniões, em todas as esferas federativas, com vistas a promover o acompanhamento do PNE, propondo e realizando debates e intercâmbio, de forma a estimular e valorizar a participação ampla e democrática da sociedade nas discussões atinentes aos Planos (nacional, estaduais, distrital e municipais) de educação. Em todos os anos, a Frente Parlamentar promoveu, ao menos, um Seminário Nacional alusivo às temáticas do PNE. O último nominado, *Seminário Nacional - 08 Anos do Plano Nacional de Educação – PNE¹⁰*, foi realizado pela Comissão de Educação em conjunto com a Comissão de Legislação Participativa, ambas da Câmara dos Deputados, em parceria com outras frentes parlamentares vinculadas à educação.

DOURADO acena para processos de materialização do PNE na segunda gestão do governo Dilma, período de 2014-2016, e sinaliza retrocessos após o golpe de 2016

A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou, nesse contexto, algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015); das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016a); aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 (BRASIL, 2016b), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE.

Esse cenário complexo, marcado por disputas significativas entre o Congresso e o Governo Federal, agravou-se por conta do novo golpe de Estado, materializado no processo de impeachment da presidente Dilma, e pela intensificação de

¹⁰REQ 45/2022 CE aprovado em Reunião Deliberativa Extraordinária (semipresencial) em 01/06/2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2325114&fichaAmigavel=nao>

políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas. (DOURADO, 2018:9).

O GOLPE DE 2016: A RETOMADA NEOLIBERAL E ULTRACONSERVADORA NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

O golpe de Estado de 2016, por meio da retomada neoliberal e ultraconservadora, traduz-se na centralidade conferida às demandas do capital e, como desdobramento deste processo, por inúmeros retrocessos nas políticas sociais e, neste contexto, no planejamento, nas políticas e na gestão da educação nacional. Neste cenário, a educação pública e o PNE estão em risco cotidiano, face às políticas de efetiva apropriação do fundo público pelo setor privado e por retrocessos de toda ordem na agenda da educação nacional.

A esse respeito, DOURADO sinaliza as bases que deram sustentação ao golpe de Estado via impeachment da Presidente Dilma Rousseff e pela ascensão de Michel Temer.

A ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o impeachment e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais. Por meio de emendas à Constituição e reformas, o Executivo e o Legislativo, com apoio de setores dominantes, vai se desvelando um projeto societário excludente, expressão das demandas das classes dirigentes em sintonia ao movimento global de reestruturação capitalista, o que confirma a lógica excludente da burguesia nacional com o processo da formação social brasileira e sua democratização. Essa opção de política econômica, característica das elites conservadoras e financeiras, afeta mais diretamente a classe trabalhadora e significou um recuo histórico, sem precedentes, no esforço histórico de democratização do Estado brasileiro. Deve ser ressaltado, no caso brasileiro, a análise e proposição feitas pela Fundação Ulysses Guimarães no programa denominado de Uma Ponte para o Futuro, que anunciava os caminhos da defesa de ajuste e reforma fiscal, da reforma da previdência, de emendas à Constituição Federal, entre outros.(...) A contraposição à vinculação constitucional de

recursos para a área social (educação e saúde) é explicitada no documento como um caminho a ser efetivado pelo país por intermédio de reformas, ajustes estruturais, legitimados por meio de emendas à CF 88.

A reforma trabalhista, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016c) e a proposição da reforma da previdência, entre outros, expressam a adoção desse ideário como base de sustentação ao golpe parlamentar e à manutenção do governo de Michel Temer. Com o impeachment da presidente Dilma, o PNE é secundarizado como referência de política de Estado para a educação nacional. A medida mais estruturante nessa direção foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que, ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Essa emenda, que vigorará por vinte exercícios financeiros, fixa limites individualizados para as despesas primárias dos órgãos integrantes daqueles orçamentos e estabelece, nos termos do § 1º do art. 107, o método para sua determinação. Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para a educação e o cumprimento do PNE. Na área educacional, a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE. (DOURADO, 2018: 10/11).

Este cenário se complexifica, ainda mais, com a eleição de Bolsonaro. DOURADO a esse respeito afirma que

Esse processo complexifica-se com a eleição do presidente Bolsonaro, por meio do reforço da agenda neoliberal e ultraconservadora, cujas sinalizações e políticas caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras. (DOURADO: 2018:11)

MONITORAMENTO E AVALIAÇÕES PERIÓDICAS DO PNE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Os processos de monitoramento e de avaliação são estratégicos para o efetivo cumprimento do Plano Nacional de Educação de forma integral. O PNE define, detidamente, no artigo 5º, as etapas do ciclo de planejamento da seguinte forma: “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.”(PNE, 2014)

DOURADO (2017), ao ressaltar a importância de diferentes atores institucionais, a abrangência do monitoramento e avaliação, previstos no PNE 2014-2024, pontua para a necessidade de garantia de processo análogo no âmbito dos planos municipais, estaduais e distrital. Concordamos com a tese de DOURADO (2017:50) de que o trabalho de “monitoramento dos planos – com reconhecimento e prestígio ao Fórum (e aos fóruns) e com ampla participação - para, no limite, propiciar a análise plural e representativa dos desafios educacionais e, por essa via, promover eventuais ajustes e pactuações que contribuam para, em última análise, garantir o direito à educação”.

A realidade nacional, contudo, não se efetivou desta maneira, após o golpe de Estado de 2016 e a eleição de Governo Federal Neoliberal e ultraconservador, em 2018. A partir do Golpe, em 2016, o PNE passa a ser secundarizado e isto vai impactar a materialização das diretrizes, metas e estratégias previstas no plano nacional, seu monitoramento e avaliação, bem como os demais planos decenais (municipais, estaduais e distrital).

DOURADO (2019) faz um importante alerta, destacando os ataques do Governo Bolsonaro à CF 1988 e à educação, ao afirmar que

Boa parte dessas definições constitucionais está posta em questionamento pelo governo federal, incluindo o dever do Estado com a educação, a garantia dos princípios basilares ao ensino (projetos como o Escola com Mordaza/Escola sem Partido e tentativa de denúncias visando reduzir a autonomia docente expressam esse movimento conservador no campo); propostas de quebra da gratuidade (especialmente no ensino superior), restrições a autonomia universitária (decretos, cortes de orçamentos, proposta de nova governança das IFES pelo MEC [Futurase]); ação centralizada da União na contramão do estímulo ao regime de colaboração entre os sistemas de ensino, redução da função redistributiva e supletiva, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, explicitada pelos cortes efetivados pela União dos recursos a serem repassados para a educação básica; discussões, sob a égide fiscal, da necessidade de ruptura com a vinculação constitucional de recursos para a educação (proposta que já se apresentava no projeto Uma Ponte para o Futuro); a secundarização do PNE, de suas diretrizes, metas e estratégias, a redução dos recursos para a educação e os efeitos das políticas em curso complementadas pelos efeitos da EC nº 95/2016 devem, a meu juízo, contribuir para que os movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos e outros setores mobilizem-se na busca de uma unidade programática que inclua a defesa intransigente do Estado Democrático de Direito, da CF — Carta Magna do país — e do PNE como epicentro das políticas educativas. (DOURADO, 2019:15)

Neste contexto de grandes retrocessos, as ações visando ao monitoramento contínuo e à realização de avaliações periódicas, relativas à execução do PNE e o cumprimento de suas diretrizes, metas e estratégias, têm assumido contornos complexos.

É fundamental neste cenário identificar limites e potencialidades nos esforços múltiplos de monitoramento e de avaliação do PNE, notadamente aqueles oriundos das instâncias com reponsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e as políticas do FNPE e suas entidades e das distintas Frentes em defesa da educação no parlamento, no sentido de garantir a materialização do PNE.

O Ministério da Educação – MEC tem tido atuação restrita em face à opção deliberada do Governo Federal em secundarizar o PNE. A exceção a esse processo, no âmbito governamental, deve-se à especial atuação do INEP

na produção de indicadores e de imprescindíveis relatórios de ciclos bienais de monitoramento das metas do PNE.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal têm desenvolvido importantes iniciativas, com destaque para a atuação das Frentes Parlamentares em defesa da educação e, especialmente, da Frente Parlamentar em Defesa da Implementação do PNE, na Câmara. Como já realçado, a Frente funciona desde o primeiro ano de gestão do atual PNE e realiza inúmeras atividades, especialmente em parceria com as Comissões Permanentes e demais frentes vinculadas à educação. Exemplo da densidade e da envergadura destas atividades destacam-se os seminários promovidos, como pode ser verificado na última edição, em que 10 (dez) frentes e comissões estiveram engajadas, a saber¹¹ : Comissão de Legislação Participativa, Comissão de Educação, Frente Parlamentar em Defesa do Plano Nacional de Educação, Frente Parlamentar pela Valorização das Universidades Federais, Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais, Frente Parlamentar em Defesa da Escola Pública e em Respeito ao Profissional da Educação, Frente Parlamentar Mista da Educação, Frente Parlamentar de Incentivo à Leitura, Frente Parlamentar Mista pela Educação no Campo e Frente Parlamentar Mista do Serviço Público.

Ainda em relação ao papel do Congresso Nacional no acompanhamento da execução do PNE e cumprimento de suas metas, realça-se a criação na casa de subcomissões¹² dedicadas a Acompanhar, monitorar e avaliar o processo de implementação das estratégias e do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, também em funcionamento ao longo dos anos¹³.

¹¹ Programação em:

<https://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/2191511.htm>

¹² Subcomissões são criadas mediante proposta de qualquer dos membros de uma Comissão para o desempenho de atividades específicas ou o trato de assuntos definidos no respectivo ato de criação e/ou quando se reserva-lhe parte das matérias do respectivo campo temático ou área de atuação da comissão permanente.

¹³ Podem ser vistas em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/subcomissoes>

A atuação do Conselho Nacional de Educação – CNE tem se efetivado muito mais na aprovação de políticas e de diretrizes na contramão do PNE (a esse respeito, destacamos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da BNCC e diretrizes do Ensino Médio, aprovação das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020, com significativos retrocessos à política de formação de professores, entre outras) do que no exercício de seu papel no monitoramento e avaliação do cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PNE.

No tocante ao Fórum Nacional de Educação, ressaltamos os limites interpostos à sua atuação face à decisão unilateral do MEC de intervir na composição deste Fórum, resultando na saída de importantes e combatentes entidades da área educacional, o que, na prática, significou no seu esvaziamento e perda de prestígio. Por outro lado, destaca-se a criação e o protagonismo do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) no processo de discussão e avaliação do plano e na organização e realização da CONAPE 2018 e CONAPE 2022 (realização de conferências prévias (municipais, regionais, livres e estaduais), sendo sua etapa nacional ocorrida em Natal/RN, de 15 a 17 julho de 2022).

RESISTÊNCIA PROPOSITIVA: O PNE 2014-2024 E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR PARA TODOS/AS

Face a este cenário de retrocessos no campo das políticas sociais e, especialmente, das políticas educacionais, ressaltamos as lutas desencadeadas em prol da efetiva materialização do PNE 2014-2024, em consonância com a defesa intransigente da educação pública, popular, com gestão pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade, as quais têm se efetivado por meio de resistência propositiva do FNPE e de frentes parlamentares no Congresso Nacional.

As reflexões aqui contidas retomam esforços desenvolvidos em várias frentes articuladas, envolvendo a proposição e a participação em audiências públicas no Congresso Nacional, por meio das Frentes Parlamentares em Defesa da Educação, tais como a Frente Parlamentar Mista da Educação e, especialmente, a Frente em Defesa da Implementação do PNE, Presidida pelo

Deputado Federal Pedro Uczal¹⁴ ; Acompanhamento e avaliação das políticas e do PNE por intermédio do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e de suas entidades. Destaca-se, neste processo, a importante participação e mobilização feita pela CNTE, dentre outras entidades.

As Frentes Parlamentares no Congresso Nacional têm feito um grande esforço na direção de monitorar e de avaliar, periodicamente, o cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024. Ressalta-se, neste contexto, a importante atuação do FNPE. Tais iniciativas, dialogam, ainda, com os estudos e pesquisas sobre o monitoramento e a avaliação do PNE, incluindo o acompanhamento e a discussão do trabalho desenvolvido pelo INEP e por entidades do campo educacional sobre o PNE (com destaque para a Anpae, Anped, Anfope, Cedes, dentre outras); análises e proposições resultantes de reuniões de entidades acadêmicas e sindicais que compõem o FNPE (45 entidades do campo¹⁵), bem como atividades diversas, envolvendo

¹⁴ Importante destacar a realização de seminários nacionais de avaliação do PNE, pela Frente Parlamentar em Defesa da Implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), coordenada pelo deputado federal Pedro Uczal (PT/SC), articuladas a outras Frentes Parlamentares da Educação. Estas iniciativas têm propiciado fecundas análises e proposições, visando à efetiva materialização do PNE.

¹⁵ ABDC – Associação Brasileira Do Currículo; Abecs– Associação Brasileira De Ensino De Ciências Sociais; ABALF – Associação Brasileira De Alfabetização; ABGLT – Associação Brasileira De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis E Transexuais, ABPN – Associação Brasileira De Pesquisadores(As) Negros(As); Andifes – Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior; Anfope – Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação; Anpae – Associação Nacional De Política E Administração Da Educação; Anped – Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação; ANPG – Associação Nacional Dos Pós-Graduandos; Anpuh – Associação Nacional Dos Professores Universitários De História; Antra – Associação Nacional De Travestis E Transexuais; Assinep – Associação Dos Servidores Do Inep – Anísio Teixeira; Campanha – Campanha Nacional Pelo Direito À Educação; Cedes – Centro De Estudos Educação & Sociedade; CFFA – Conselho Federal De Fonoaudiologia; CFP – Conselho Federal De Psicologia; Cnte – Confederação Nacional Dos Trabalhadores Em Educação; Confetam – Confederação Nacional Dos Trabalhadores No Serviço Público Municipal; Conaq – Coordenação Nacional De Articulação Das Comunidades Negras Rurais Quilombolas; Conam – Confederação Nacional Das Associações De Moradores; Conif – Conselho Nacional Das Instituições Da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica; Contag – Confederação Nacional Dos Trabalhadores Na Agricultura; Contee – Confederação Nacional Dos Trabalhadores Em Estabelecimentos De Ensino; CTB – Central De Trabalhadores E Trabalhadoras Do Brasil; CUT – Central Única Dos Trabalhadores; Fasubra – Federação De Sindicatos De Trabalhadores De Universidades Brasileiras; Fineduca – Associação Nacional De Pesquisadores Em Financiamento Da Educação; Fite – Federação Interestadual De Trabalhadores Em Educação Pública; Fitraene/Ne – Federação Interestadual Dos Trabalhadores Em Estabelecimento De Ensino Privado Do Nordeste; Forpibid – Fórum Nacional Dos Coordenadores Institucionais Do Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À

discussões e problematizações sobre a temática, com forte destaque para a proposição e participação na Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE, 2018) e na proposição da CONAPE, 2022.

A discussão sobre a necessidade de avançar na materialização do PNE 2014-2024, incluindo a garantia de mais recursos para educação, visando à expansão e à democratização da educação pública, popular, com gestão pública, gratuita, democrática e de com qualidade para todos tem sido recorrente nestas frentes de atuação em prol do PNE como epicentro das políticas de Estado para a educação nacional.

No tocante ao monitoramento e às avaliações periódicas do PNE, DOURADO (2020: 21/24) afirma que

Dentre os elementos que traduzem essa macro agenda educacional no Brasil destacam-se: 1) A secundarização do PNE 2014/2024⁹, suas metas e estratégias, envolvendo, entre outras questões: a não efetivação da agenda de universalização da educação básica obrigatória (prevista na CF 1988 e no PNE, e que deveria ter sido efetivada até 2016): nas creches temos apenas 35,7% de crianças; na pré-escola são 93,8%; o percentual da população de 16 anos com, pelo menos, o ensino fundamental concluído é de 78,4%; e o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica é de 92,9%; retrocessos nas políticas de expansão e de interiorização da educação superior pública (na contramão da meta 12 do PNE); o desmonte de políticas e de programas em andamento, ora substituídos pelo delineamento de processos e de dinâmicas de gestão e de organização da educação pautadas pelo conservadorismo e pela centralidade de movimentos de flexibilização da regulação em sintonia com as demandas do setor privado. 2) Dentre as desigualdades educacionais evidenciadas no Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020¹⁰, realizado pelo Inep, destaco: grande contingente de jovens, fora da faixa

Docência; Fórum Eja – Fóruns De Educação De Jovens E Adultos Do Brasil; Forumdir – Fórum Nacional De Diretores De Faculdades, Centro De Educação Ou Equivalentes Das Universidades Públicas Brasileiras; Mieib – Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil; MNEM – Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio; MNU – Movimento Negro Unificado; MST – Movimento Dos Sem Terra; Proifes – Federação De Sindicatos De Professores E Professoras De Instituições Federais De Ensino Superior E De Ensino Básico Técnico E Tecnológico; Red Estrado – Rede Latino-Americana De Estudos E Políticas Sobre Trabalho Docente; Sbenbio – Associação Brasileira De Ensino De Biologia; Ubes – União Brasileira Dos Estudantes Secundaristas; UBM – União Brasileira De Mulheres; Uncme – União Nacional Dos Conselhos Municipais De Educação; Undime – União Nacional Dos Dirigentes Municipais De Educação; Une – União Nacional Dos Estudantes

etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, sobretudo para as populações do campo; persistente taxas de analfabetismo adulto, tanto absoluto quanto funcional; incremento das matrículas de educação profissional técnica de nível médio, sobretudo pelo setor público; crescimento do ensino superior de graduação resultando, 9 A Lei nº 13.005/2014 aprovou o PNE 2014/2024. 10 A respeito ver: Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020. Disponível em: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020 - Sumário Executivo - Informação da Publicação - INEP. 22 em 2019, na taxa bruta de matrículas (TBM) de 37,4%, enquanto a taxa líquida de escolarização (TLE) registrou 25,5%, carecendo de efetivo esforço para o alcance da Meta 12 até 2024 (respectivamente, 50% e 33%), sobretudo do setor público, dentre outros. 3) Descentralização/centralização: pares bipolares que se revelam na ênfase à efetivação de uma « autonomia regulada » mediada por novos mecanismos de controle do Estado, sobretudo por meio da efetivação de bases nacionais comuns curriculares¹¹ (BNCC) e pela consolidação de avaliação estandardizada, centrada no produto em detrimento do processo, e, portanto, na contramão da instituição do sistema nacional de avaliação da educação básica, como previsto no PNE 2014/2024, em seu art.11. 4) Redução ou reengenharia no tocante a dinâmicas de gestão e de financiamento das instituições, por meio da adoção de novas formas de organização, de privatização e de financeirização da educação: contratualização ou adoção de outras formas de indução marcadas por políticas direcionadas à priorização de ações e de mudanças por meio de aportes suplementares, ou não, de financiamento, diversificação das fontes de financiamento, mudanças nos processos de organização (exemplo nas parcerias público-privadas, nas concessões da gestão das instituições a organizações sociais, militarização da educação, proposição do programa Future-se para as universidades públicas, dentre outras formas e dinâmicas). 5) Diversificação e diferenciação institucional demarcando o cenário da educação: segmentação e hierarquização entre as instituições por meio de rankings e de indução de concorrência institucional, aliado a políticas de premiação e meritocracia, gerando legitimação de instituições tidas como de excelência e penalizando as demais instituições. 6) Secundarização e/ou precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação: alteração nos planos de carreira, salários e estatutos gerando, dentre outros, segmentação da carreira, intensificação do trabalho e degradação das condições de exercício profissional, contexto em que o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica segue abaixo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade (78%). Situação intensificada no atual cenário da pandemia. 7) Forte ênfase na profissionalização, restrita à transmissão de conteúdos e à inserção do estudante no setor produtivo, dinâmica consubstanciada na Reforma do Ensino Médio e na aprovação da BNCC. No caso da formação de professores, a

situação é ainda mais complexa, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada, expressas pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, foram submetidas à lógica da BNCC, tendo por eixo a retomada das concepções de habilidades e competências e do municiamento prático em detrimento à garantia de uma formação ampla e crítica. 8) Utilitarismo e maior vinculação do ensino e da pesquisa às demandas do setor produtivo, produzindo alterações importantes nas prioridades institucionais, o que, em alguns casos, resultam em novos arranjos institucionais e na priorização de algumas áreas e investigações em detrimento de outras. Exemplo, nesta direção, tem sido a sistemática exclusão ou secundarização da área de ciências humanas dos editais de fomento. Na contramão desses processos, situa-se, entretanto, a vitória recente no campo do financiamento¹³ da educação básica, em que se reafirmou o modelo de subvinculação sob a perspectiva da consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (DOURADO: 2020:22/24).

Sinaliza, ainda, o autor a vitória obtida no campo do financiamento da educação básica, a partir de forte mobilização dos movimentos sociais, com atuação fundamental do FNPE e também das frentes parlamentares de educação.

Na contramão desses processos, situa-se, entretanto, a vitória recente no campo do financiamento¹³ da educação básica, em que se reafirmou o modelo de subvinculação sob a perspectiva da consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A defesa do Fundeb, assim, tornou-se uma das pautas mais centrais das entidades e representatividades reunidas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), articuladas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), democrático, e, mais recentemente, pela Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), articulada pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), constituído após a destituição de entidades e a ingerência governamental sobre o FNE, consolidada e formalizada no ano de 2017, após o impedimento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em maio de 2016. (DOURADO: 2020:24)

Importante destacar, também, os avanços, no âmbito da Câmara Federal, no sentido da instituição do Sistema Nacional de Educação¹⁶.

¹⁶ A esse respeito é bastante oportuna a Nota Pública do FNPE, ao afirmar que: "A regulamentação da cooperação federativa e a instituição do Sistema Nacional de Educação – SNE, previsões constitucionais inscritas nos artigos 23 (Inciso V e Parágrafo Único) e 214 e, também, referenciadas no art. 13 e na estratégia 20.9 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE),

Tanto o FUNDEB, sobretudo no tocante à sua regulamentação, quanto a instituição do SNE, passam por ameaças cotidianas por meio de movimentos em direção à privatização e à financeirização da educação nacional.

Em face do cenário de retrocessos em curso e das ameaças de interpenetração esfera pública e privada, em detrimento do setor público, requer-se da sociedade civil organizada a mobilização permanente em defesa da esfera pública e da retomada do Estado democrático de Direito, o que implica, entre outros movimentos, na defesa, resgate e materialização do PNE (Lei 13.005/2014), respeitando as deliberações das Conaes de 2010 e 2014, e da Conape 2018 e 2022, como epicentro das políticas públicas educacionais, fundamental articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE);

Nesta direção, ressaltamos o documento base da CONAPE 2022, que reafirma tais demandas ao escolher como sua temática central: “Reconstruir o País: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as/es”, definindo, ainda, como lema “Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social: nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire”. O documento, em seus eixos, ainda sinaliza um conjunto articulado de análises e de proposições, definindo o PNE 2014-2024 como epicentro das políticas

demanda histórica da sociedade civil organizada, especificamente das associações científicas e entidades sindicais, que propugnam pelo fortalecimento da democracia e da educação no Brasil, encontram, atualmente, respostas legislativas em tramitação no Congresso Nacional, em que se destaca o substitutivo apresentado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 30/11/2021.

O substitutivo, da lavra do Deputado Idilvan Alencar (PDT/CE) aprecia o PLP 25/2019 (Dep. Professora Dorinha Seabra Rezende – DEM/TO), PLP 47/2019 (Dep. Pedro Cunha Lima – PSDB/PB), PLP 216/2019 (Dep. Professora Rosa Neide – PT/MT e PLP 267/2020 (Rose Modesto – PSDB/MS e Mara Rocha – PSDB/AC). Convém, de plano, reconhecer o esforço de interlocução do relator e demais parlamentares (além das autoras e autor, inclusive o ex-Dep. Ságuas Moraes que, na legislatura anterior, apresentou o PLP 413/2014), com diferentes instituições e entidades, por meio de audiências, reuniões e solicitações de manifestações que, em grande medida, foram importantes para construção de avanços ao texto sobre SNE.

De igual modo, destacar a importância do PLP 216/2019, de autoria da Deputada Professora Rosa Neide que considerou as deliberações do Fórum Nacional de Educação (FNE), estruturado à época (2015) com efetiva, ampla e legítima participação das entidades nacionais, e, ao nosso juízo, também conduziu a apropriação de importantes conteúdos ao substitutivo em apreciação. (...).”

educacionais. O documento, no eixo VI, ao sinalizar a resistência propositiva do FNPE e de suas lutas, defende a “Construção de um projeto de nação soberana e de estado democrático em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais, da educação e do PNE”.

A defesa da educação para todos/as deve mobilizar a sociedade civil organizada para a defesa da qualidade social referenciada para a educação básica e superior. A este respeito DOURADO (2020a:179/180) sinaliza importantes elementos, ao afirmar que:

(...) uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles.

Uma educação de qualidade implica, portanto, considerar a multiplicidade desses aspectos, como resultado de processos coletivos e democráticos, articulados à concepção de educação e qualidade social, às condições de acesso e permanência, aos sujeitos envolvidos no processo e suas condições concretas, à dinâmica formativa e aos aspectos político-pedagógicos que consubstanciam o ato educativo, envolvendo a aquisição e a produção de conhecimentos e saberes significativos, a avaliação formativa, a definição coletiva de base comum nacional que garanta a unidade na diversidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado, que se traduz em instrumento de controle, ranqueamento e competição institucional. (DOURADO, 2020, pp 179- 180)¹⁷.

¹⁷ A esse respeito ver também: AZEVEDO, J.M. L.; AGUIAR, M.A.S.(2016)

Estas ações do FNPE e das frentes parlamentares são imprescindíveis neste cenário de grandes retrocessos às políticas e aos direitos sociais e, por seu turno, às políticas e à gestão da educação. Estas ações têm possibilitado desvendar os limites interpostos à materialização das diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 e, conseqüentemente, à materialização dos demais planos decenais (municipais, estaduais e distrital). Agregue-se a isto a ausência de políticas nacionais de educação estruturantes e de financiamento adequado às políticas educacionais, bem como, a sua expansão com qualidade social para todos como sinaliza o PNE.

A continuidade das lutas e das proposições em prol de políticas de Estado para a educação, e, portanto, de reafirmação do PNE como epicentro destas políticas, requer de nós enquanto tarefa histórica de resistência propositiva apostar no humano, na pedagogia da autonomia, na mudança do mundo, na construção de um país democrático e com garantia de políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, para todos/as. A este respeito FREIRE é categórico ao afirmar que

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE:1996,28)

Ainda nesta direção, FREIRE (2000:27) nos alerta, em suas cartas pedagógicas para a luta pois "O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J.M. L.; AGUIAR, M.A.S.(Orgs.) Qualidade Social da Educação Básica. Camaragipe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 564/2015, aprovado em 10 de dezembro de 2015 - Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE, 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. INEP. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em 07 de maio de 2017.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf . Acesso em 03 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

Brasil. MEC. Inep. Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008. Brasília, DF, MEC/Inep, 2010. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em maio 2017.

CAMARGO, R.B.C; OLIVEIRA, J.F; CRUZ, R.E.; GOUVEIA. A.B. Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF: Inep, 2006.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/pesquisa-nacional-qualidade-na-educacao-problematizacao-da-qualidade-em-pesquisa-de-custo-aluno-ano-em-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em maio de 2016.

CARREIRA, DENISE; PINTO, J. M. R. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. 1. ed. São Paulo: Global, 2007. v. 1. 127p.

CNDE; CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CONFERENCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: Jan,2016.

CONFERENCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> Acesso em: jan. 2016.

DOURADO, L.F, Educação de Qualidade. (Entrevista). Em Aberto, v. 33, n.108, p.181/189, set/dez. 2020.

DOURADO, L.F. . PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In. DOURADO, L.F (Organizador). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: ANPAE, 2020 a.

DOURADO, L.F; AZEVEDO, J.M.L. (Orgs.).Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016, 48p. (Série PNE em movimento). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/121>. Acesso em maio de 2017.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Jun 2015, vol.36, no.131, p.299-324. ISSN 0101-7330

DOURADO, L.F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020); avaliação e perspectivas. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educ. Soc., Set 2010, vol.31, no.112, p.677-705. ISSN 0101-733

Freire, Paulo, 1921 – 1997 Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

Freire, Paulo Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Freire, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Freire, Paulo Pedagogia do Oprimido. 17ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORTA, Jose S. B. Plano Nacional de Educação da Tecocracia à Participação Democrática. In. CURY, C.R.J., HORTA, J.S.B, BRITO, Vera Lúcia A. Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB E Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997, P.137-206.

MENDES, Dumerval T. O Planejamento Educacional no Brasil. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2000.

MÉSZAROS, I. Para além do Capital. São Paulo, SP: Boitempo; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, D.A.; DOURADO, L.D et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. Rev. Bras. Educ., Ago 2011, vol.16, no.47, p.483-492. ISSN 1413-2478

PMDB. Fundação Ulysses Guimarães. Travessia Social. Brasília: 2015. Disponível em:http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf.

PMDB. Fundação Ulysses Guimarães. Uma Ponte para o Futuro. Brasília: 2015. Disponível em:< http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SAVIANNI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016, 144p.

TUTTMAN, M. T. Qualidade da educação: os desafios da avaliação e do financiamento. In: R. A.C.C; ALVES, L.R. (Org.). O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Educar para Equidade. 1ed. São Paulo: Santillana, 2015, v. 1, p. 197-208.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VERHINE, R. Custo-Aluno-Qualidade em Escolas de Educação Básica – 2ª Etapa. Relatório Nacional da Pesquisa. Brasília, DF: Inep, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/pesquisa-nacional-qualidade-na-educacao-custo-aluno-qualidade-em-escolas-de-educacao-basica-2013-2a-etapa>. Acesso em maio de 2016.

A QUEM INTERESSA PARAR AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS?

Nelson Cardoso Amaral ¹

Edward Madureira Brasil²

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir, e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE: 38)

INTRODUÇÃO

As Universidades Federais (UFs) brasileiras participam do processo de desenvolvimento do país em todas as suas dimensões, política, econômica, social e cultural, quando formam pessoas de alto nível e realizam pesquisas científicas e tecnológicas que, além de contribuir para resolver problemas nacionais e regionais, projetam-se internacionalmente (MADUREIRA BRASIL, 2021). A atuação das instituições, desde que surgiu a Pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que atingiu o planeta em 2019 e provoca a COVID-19, não deixa dúvidas sobre a importância das 69 UFs instaladas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (DF).

A situação orçamentária das UFs em 2021 encontra-se especialmente dramática, o que levou a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) a promover uma coletiva à imprensa, em que foi exposta a situação dos orçamentos das UFs e projetou um possível

¹ Doutor em Educação pela UNIMEP com Estágio Pós-Doutoral na USP e Prof. do PPGE-FE/UFG

² Doutor em Agronomia pela UFG, Prof. Titular da Escola de Agronomia, Reitor da UFG e Ex-presidente da Andifes

colapso de diversas instituições no segundo semestre do ano, pela impossibilidade de honrar o pagamento de suas despesas básicas (ANDIFES, 2021). Isto se deve ao fato de as UFs estarem submetidas a uma constante redução dos recursos de Outras Despesas Correntes (ODC) e de investimentos (INV). As ODC referem-se ao pagamento de água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, reformas prediais, material de consumo entre outros, e os INV são associados à construções de imóveis, aquisições de equipamentos para laboratórios etc.

Esta situação dramática apresenta-se após um período de redução orçamentária em anos anteriores, a partir de 2015, ano em que se aprofundaram as articulações que culminaram com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Toda a conturbação gerada pela crise política que se instalou no país provocou grandes repercussões na economia, que estava sob o efeito retardado da crise estadunidense de 2008. Esse cenário permitiu, já no governo de Michel Temer, em 2016, a aprovação de um Novo Regime Fiscal (NRF), a Emenda Constitucional No 95 (EC- 95), conhecida como PEC do Teto dos Gastos, que congelou as despesas primárias do Poder Executivo Federal por 20 anos (BRASIL.EC-95, 2016). As despesas primárias são aquelas que aglutinam o pagamento dos salários, das ODC, dos INV etc., ficando de fora apenas as despesas chamadas de financeiras, que se vinculam ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas interna e externa.

Considerando a gravidade deste contexto de crise financeira para as UFs, este estudo tem como objetivo analisar a evolução dos recursos financeiros a serem aplicados nas Universidades Federais brasileiras, no período 2005-2022, e discutir as dificuldades enfrentadas pelos dirigentes das instituições para gerenciar a crise instalada com a diminuição severa dos recursos para outras despesas correntes e investimentos.

Objetiva-se, ainda, explicitar um pouco da realidade da gestão das universidades federais, considerando que o Professor Edward Madureira Brasil é Reitor da Universidade Federal de Goiás (UFG) e, neste mandato, participou de três gestões subsequentes na diretoria da Andifes, sendo que na terceira delas, como presidente da entidade. Portanto, participou de debates em diferentes espaços, acerca de questões fundamentais para a

universidade, como autonomia universitária e financiamento. Essas discussões aconteceram no âmbito da Andifes com os demais dirigentes, em reuniões com as entidades representativas dos segmentos da universidade, com o governo federal, por meio da interlocução de diversos ministérios, no Congresso Nacional e, também, com órgãos de controle, poder judiciário e ministério público, além de outros setores da sociedade civil.

Assim, este estudo discute os seguintes temas: os papéis e dimensões das UFs; a evolução dos recursos financeiros das UFs no período 2005-2022; e a situação de desequilíbrio orçamentário das UFs, além de algumas comparações com outros países. Nas considerações finais serão apresentadas diversas ações dos reitores no gerenciamento de um orçamento em completo desequilíbrio.

AS UFS: PAPÉIS E DIMENSÕES

As UFs, instaladas em todos os estados e no Distrito Federal, são, em 2021, 69 instituições, distribuídas pelas Regiões do Brasil nos quantitativos apresentados na tabela 01

Tabela 01 – Número de UFs em cada uma das Regiões do Brasil (2021)

Região	Número de UFs
Norte	11
Nordeste	20
Sudeste	19
Sul	11
Centro-Oeste	8
TOTAL	69

Fonte: BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020)

Todas as instituições desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, como estabelece o artigo 207 da Constituição Federal (CF) (BRASIL.CF-1988, 1988), e permeiam todas as finalidades da educação superior brasileira, estabelecidas no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1966 (BRASIL.LEI No 9.394/1996).

Elas abrigam um conjunto de Hospitais Universitários (HUs) que operam no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) e desempenham um papel fundamental para a melhoria da qualidade de vida da população; são 31 HUS, três Complexos Hospitalares e duas Maternidades, presentes em todos os estados e no Distrito Federal (DF).

A partir de 2005, essas instituições vivenciaram um grande crescimento de suas atividades, quando, primeiramente, houve um programa governamental de ampliação dos campi instalados no interior dos estados e, depois, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais (Reuni), a partir de 2007 (BRASIL.DECRETO No 6.069/2007).

A tabela 02 apresenta dados que permitem aquilatar a dimensão da expansão experimentada de 2005 a 2019. Esta tabela mostra um conjunto de informações das UFs e o percentual da expansão ocorrida nesse período.

Tabela 02 – Informações do conjunto das UFs e os incrementos de 2005 a 2019

Informações das UFs	2005	2019	Δ%
Vagas Presenciais Ofertadas na Graduação	117.750	554.181	370,6
Número de Matrículas Presenciais na Graduação	554.181	1.048.837	89,3
Total de Funções Docentes	52.236	99.244	90,0
Total de Funções Docentes com DR	23.945	76.073	217,7
Total de Funções Docentes com MS	43.647	86.087	97,2
Número de Cursos de Mestrado	989	2.102	112,5
Número de Cursos de Doutorado	573	1.314	129,3
Número de Cursos de Mestrado Profissional	44	310	604,5
Número de Cursos de Doutorado Profissional	-	7	-
Número de Matrículas no Mestrado Acadêmico	36.483	74.784	105,0
Número de Matrículas no Doutorado Acadêmico	20.580	67.268	226,9
Número de Matrículas no Mestrado Profissional	1.738	19.153	1.002,0
Total de Doc. Permanentes na Pós-Graduação Stricto Sensu	16.309	48.833	199,4
Total de Funções TAE	59.632	96.516	61,9
Total de Funções TAE com DR	361	3.936	990,3
Total de Funções TAE com MS	1.167	16.397	1.305,1

Fonte: (BRASIL.CAPES, 2005 e 2019) E (BRASIL.INEP, 2005 e 2019)

Nota-se que houve uma grande expansão nos cursos de graduação, no quantitativo de funções professores, nos programas de pós-graduação stricto

sensu e no total de funções associadas aos servidores técnico-administrativos em educação.

As vagas presenciais ofertadas na graduação ampliaram-se em 370,6%, e as matrículas presenciais, em 89,3%. O quadro de professores foi ampliado em 90,0%, sendo que o conjunto de docentes com doutorado cresceu 217,7% e os com mestrado, 97,2%.

A pós-graduação *stricto sensu* nas UFs apresentou um salto muito grande, como resultado da ampliação no número de docentes com doutorado (217,7%). O número de cursos de mestrado cresceu 112,5%, o de doutorado, 129,3% e o de mestrado profissional, 105,0%. Não existiam cursos de doutorado profissional em 2005, mas em 2019 eles eram 7 (sete).

Como consequência da expansão no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as matrículas no mestrado acadêmico ampliaram-se em 105,0%, as de doutorado, 226,9% e as do mestrado profissional, 1.002,0%. O número de docentes permanentes atuando na pós-graduação *stricto sensu* cresceu 199,4%.

Os técnicos administrativos em educação cresceram 61,9%; um percentual muito baixo, considerando-se o crescimento das universidades nesse período, o que trouxe como consequência a elevação do número de contratos de terceirizados, comprometendo parte importante do orçamento para a manutenção das instituições. Ressalte-se que houve uma ampliação forte da qualidade dos técnicos, com a ampliação de suas titulações, com o doutorado, 990,3% e com o mestrado, 1.305,1%.

Todo o potencial existente nas instituições, expresso nos quantitativos da tabela 02, manifestou-se de maneira inequívoca nos anos de 2020 e 2021, no enfrentamento da pandemia, que causa a COVID-19. Toda essa capacidade intelectual instalada nas UFs, bem como a infraestrutura laboratorial e, também, a de assistência construída ao longo dos anos e de forma especial no período compreendido entre 2005 e 2014, foi capaz de dar resposta extraordinária às demandas da sociedade, aqui entendendo sociedade em sua constituição mais ampla, ou seja, governos, empresas, organizações do terceiro setor e, de forma especial, os cidadãos brasileiros. Foram incontáveis as iniciativas nessa direção, desde a produção de Equipamentos de Proteção Individual, como máscaras e protetores faciais,

até o desenvolvimento de respiradores utilizando tecnologias na fronteira do conhecimento. Os laboratórios de análises clínicas foram os primeiros a realizar os testes de COVID 19 e foram os responsáveis pela transferência de tecnologia para toda a rede privada. Simultaneamente, novos testes, mais rápidos, mais baratos e com a mesma qualidade do teste padrão, foram desenvolvidos pelas UFs e colocados à disposição da população em tempo recorde. Os hospitais universitários não foram apenas referência no tratamento da doença, mas também se tornaram a única alternativa para socorrer pacientes de todo o país, quando a pandemia se agravava em uma determinada região. O conhecimento da doença foi ampliado a partir das pesquisas desenvolvidas, assim como o comportamento da doença pôde ser predito por nossos estudiosos da área de epidemiologia em parceria com cientistas de diferentes áreas do conhecimento como matemáticos, estatísticos, ecologistas, geógrafos, dentre outros. Em um ambiente de escassez absoluta de recursos para pesquisa, ainda assim, os pesquisadores das UFs estão desenvolvendo vacinas que já entraram em fase de ensaios clínicos. Há, portanto, em todo este conjunto de instituições um potencial intelectual que, sendo bem aproveitado, poderá contribuir ainda mais para que o País possa se desenvolver, elevar sua riqueza e diminuir as desigualdades regionais e sociais existentes.

Este potencial intelectual, articulado a uma concepção de formação emancipatória e contextualizada às políticas de inclusão e de democratização, poderá contribuir com a transformação social. Nesta direção, FREIRE enfatiza o papel da educação ao afirmar que "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (FREIRE: 2000, 31).

A EVOLUÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DAS UFS (2005- 2022)

No Brasil, historicamente, as universidades públicas e, em especial, as Universidades Federais possuem a função de liderar a produção de conhecimentos, ciência, tecnologia, além de colaborar na ampliação da qualificação de recursos humanos e das práticas pedagógicas para os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais.

Esse perfil, determinado historicamente, pode ser visualizado, examinando-se a tabela 03, que mostra o quantitativo de programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado) existentes em cada um dos estados e no DF, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado. No âmbito federal, estão separados os programas existentes nas Universidades Federais daqueles das outras instituições federais que ofertam a pós-graduação stricto sensu (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Militar de Engenharia e Instituto Tecnológico da Aeronáutica).

Tabela 03 - Quantitativo de programas de pós-graduação stricto sensu (MS ou DR) em cada um dos estados e no DF, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado

Estado	Univ. Federais (a)	Outras	Estaduais	Municipais	Privadas	Total (b)	% (a/b)
		IES Federais					
Rondônia	15	-	-	-	-	15	100
Acre	15	-	-	-	-	15	100
Amazonas	39	12	10	-	3	64	61
Roraima	9	-	4	-	-	13	69
Pará	101	7	12	-	9	129	78
Amapá	10	-	-	-	-	10	100
Tocantins	28	-	-	-	-	28	100
Maranhão	39	3	15	-	6	63	62
Piauí	38	2	2	-	2	44	86
Ceará	80	7	31	-	17	135	59
Rio Gr. do Norte	90	2	14	-	7	113	80
Paraíba	93	2	16	-	2	113	82
Pernambuco	129	4	17	-	21	171	75
Alagoas	37	1	2	-	3	43	86
Sergipe	48	1	-	-	5	54	89
Bahia	99	4	73	-	21	197	50
Minas Gerais	371	21	22	-	60	474	78
Espirito Santo	56	8	-	-	13	77	73
Rio de Janeiro	259	83	77	-	88	507	51
São Paulo	145	15	506	16	251	933	16
Paraná	143	2	169	-	54	368	39
Santa Catarina	84	6	32	18	46	186	45
Rio Gr. do Sul	256	8	5	-	162	431	59
Mato G. do Sul	61	-	10	-	8	79	77
Mato Grosso	42	1	11	-	8	62	68
Goiás	72	14	15	1	17	119	60
Distrito Federal	91	6	1	-	19	117	78
Total Geral	2.450	209	1.044	36	822	4.561	54

Fonte: (BRASIL.CAPES, 2019)¶

É, portanto, o conjunto das 69 Universidades Federais que promove, em seus 2.450 programas de pós-graduação stricto sensu, o ensino, a pesquisa e a extensão que contribuem para diminuir as assimetrias regionais e a desigualdade brasileira. Na Região Norte, as Universidades Federais são responsáveis por 79% dos programas de pós-graduação stricto sensu; na Região Nordeste, 70%; na Região Centro-Oeste, 70%; na Região Sudeste, 42%; e na Região Sul, 49%.

O financiamento das Universidades Federais é realizado por diversas fontes de recursos; entretanto, a fonte majoritária é a do tesouro nacional, que é formado por recursos arrecadados da população brasileira por meio de impostos, taxas e contribuições.

Os principais blocos de despesas, partes dos orçamentos da UFs, são os seguintes: o das despesas com o pagamento de pessoal e encargos sociais; o das outras despesas correntes – pagamento de água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo, manutenção de prédios e equipamentos etc. -; e o dos investimentos, que é utilizado para as despesas com construções, aquisição de equipamentos etc.

Os recursos para o pagamento de Pessoal e Encargos Sociais (PES), Outras Despesas Correntes (ODC) e Investimento (INV) no período 2005-2022, que foram liquidadas (o que significa que aquilo que foi adquirido/contratado, foi realizado e está na instituição), a preços de agosto de 2021, corrigidos pelo IPCA foram os das tabelas 04, 05 e 06 e gráficos 01, 02 e 03. Os recursos de 2005 a 2020 são aqueles liquidados; os recursos liquidados de 2021 e 2022 foram estimados a partir dos recursos previstos nos Projetos de Lei Orçamentária Anual (PLOA), considerando-se a média liquidada no período 2005-2020.

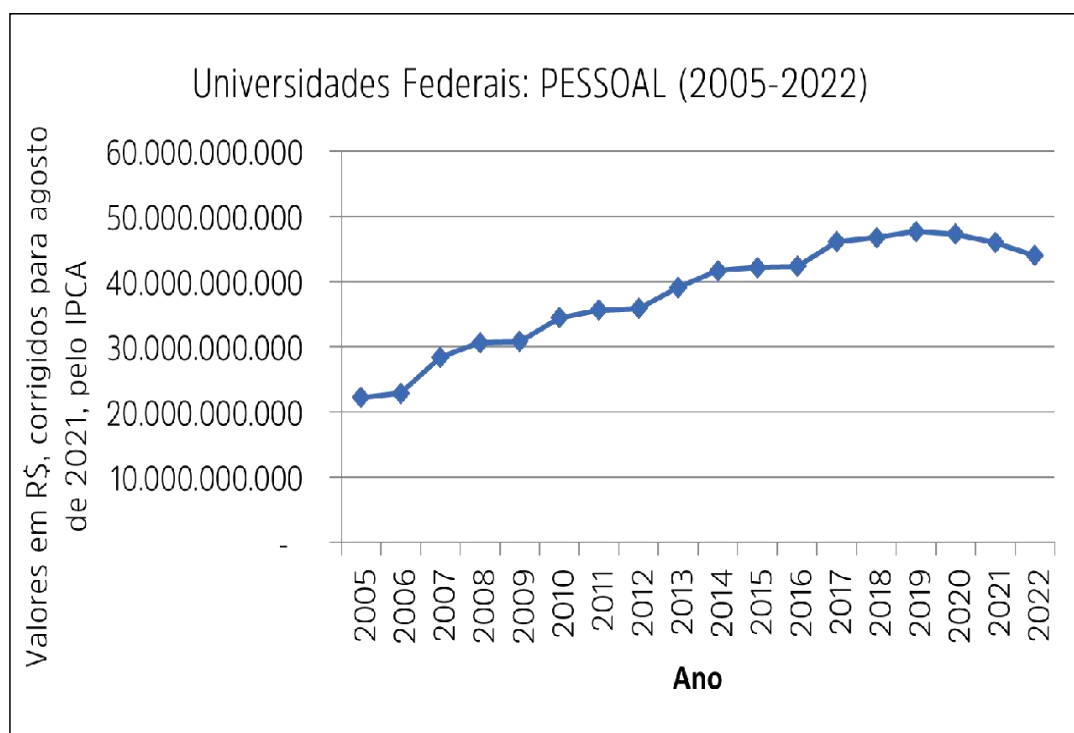
Os recursos para o pagamento de PES teve a evolução mostrada na tabela 04 e no gráfico 01.

Tabela 04 – Recursos liquidados no pagamento de Pessoal e Encargos Sociais (PES) das Universidades Federais (2005-2022)

Ano	Liquidado
2005	22.159.965.523
2006	22.812.165.867
2007	28.319.928.225
2008	30.553.820.180
2009	30.759.210.085
2010	34.381.195.770
2011	35.547.815.454
2012	35.792.066.545
2013	39.040.551.321
2014	41.624.657.551
2015	42.129.595.012
2016	42.284.011.404
2017	46.057.274.447
2018	46.661.236.472
2019	47.644.385.528
2020	47.236.387.178
2021	45.946.194.063
2022	43.906.370.756

Fonte: (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005-2022)

Gráfico 01 – Evolução dos recursos liquidados no pagamento de Pessoal e Encargos Sociais (PES) das Universidades Federais (2005-2022)



Fonte: Dados da tabela 04.

Os recursos para PES foram crescentes no período 2005 a 2019, decrescendo nos anos seguintes. Isto já indica uma deterioração salarial provocada pela inflação, frente à inexistência de correções salariais desde 2017.

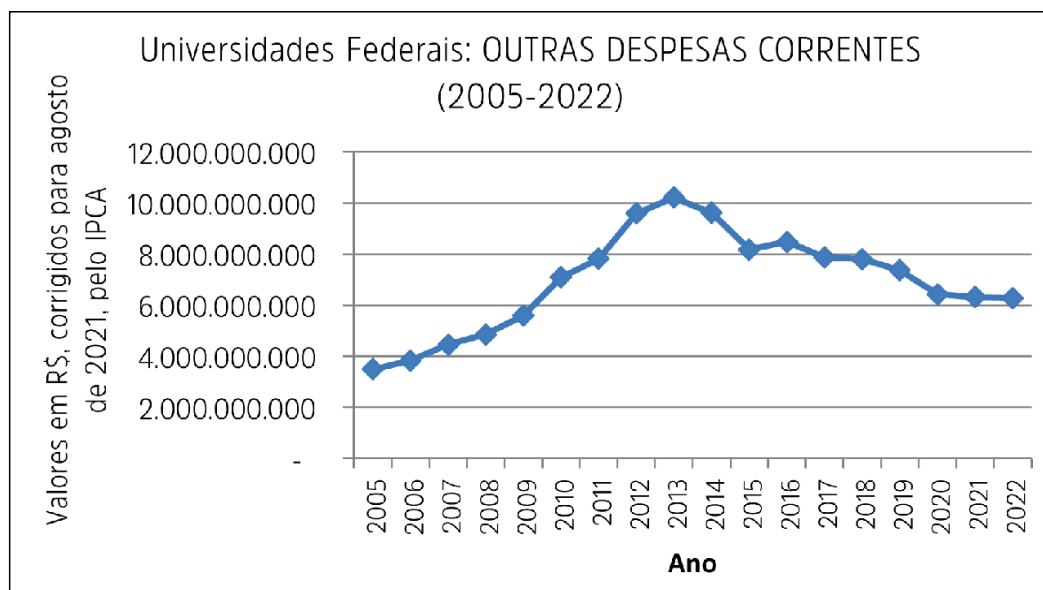
Os recursos para o pagamento de Outras Despesas Correntes foram aqueles mostrados na tabela 05 e no gráfico 02

Tabela 05 – Recursos liquidados no pagamento das Outras Despesas Correntes (ODC) das Universidades Federais (2005-2022)

Ano	Liquidado
2005	3.494.501.744
2006	3.840.807.333
2007	4.464.340.842
2008	4.858.311.590
2009	5.594.181.655
2010	7.093.953.783
2011	7.826.764.605
2012	9.601.247.139
2013	10.224.612.496
2014	9.618.930.097
2015	8.180.997.399
2016	8.479.698.963
2017	7.879.965.348
2018	7.812.795.979
2019	7.374.816.189
2020	6.434.401.134
2021	6.324.302.645
2022	6.279.808.297

Fonte: (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005-2022)

Gráfico 02 – Recursos liquidados no pagamento das Outras Despesas Correntes (ODC) das Universidades Federais (2005-2022)



Fonte: Dados da tabela 05.

Houve uma constante elevação dos recursos para ODC até o ano de 2013, e os valores serão decrescentes até o ano de 2022, o que representará uma queda de 38,6%. Esta forte queda justifica a situação dramática vivida pelas instituições com relação ao pagamento de suas despesas básicas, como denunciado pela Andifes em audiência pública (ANDIFES, 2021).

Os recursos para o pagamento de Investimentos estão apresentados na tabela 06 e no gráfico 03.

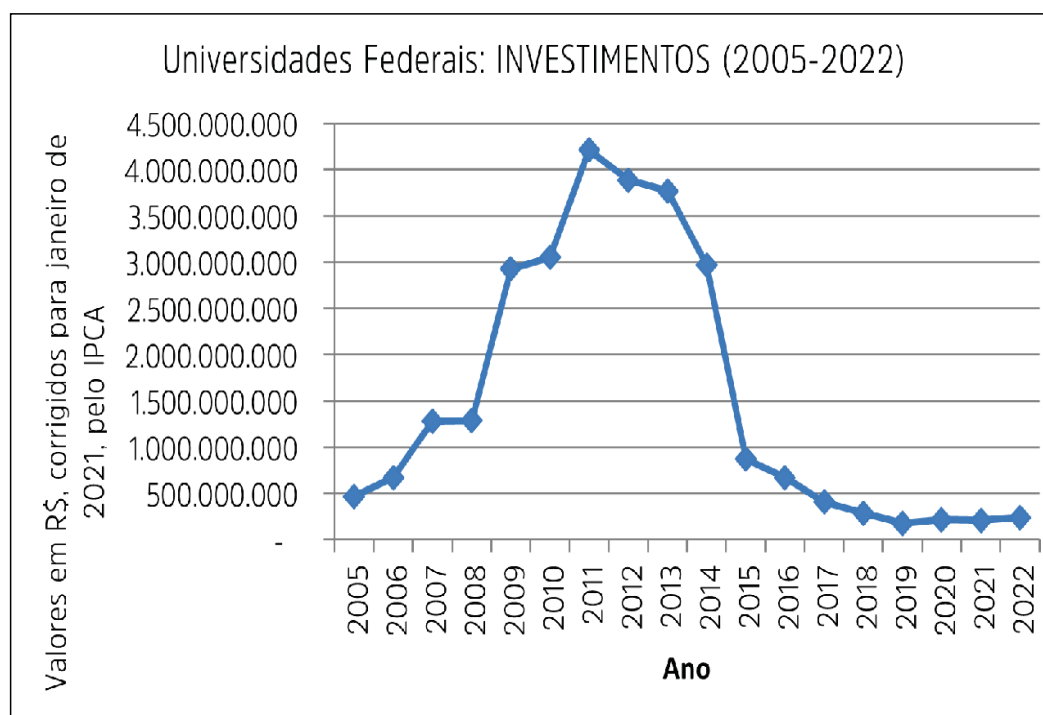
Tabela 06 – Recursos liquidados para Investimentos (INV) das Universidades Federais (2005-2022)

Ano	Liquidado
2005	466.678.842
2006	669.806.401
2007	1.279.244.010
2008	1.287.748.553
2009	2.926.268.665
2010	3.052.642.457
2011	4.211.525.754

2012	3.886.909.997
2013	3.768.178.091
2014	2.966.894.547
2015	869.426.335
2016	672.279.042
2017	406.363.149
2018	283.990.415
2019	175.758.993
2020	215.068.880
2021	208.326.475
2022	239.377.409

Fonte: (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005-2022)

Gráfico 03 – Recursos liquidados no pagamento de Investimentos (INV) das Universidades Federais (2005-2022)



Fonte: Dados da tabela 06

Um breve exame do gráfico 03 explicita de forma inequívoca a redução drástica nos recursos financeiros que são utilizados nas obras físicas e montagem e renovação de laboratórios de ensino e de pesquisa das 69 Universidades Federais brasileiras.

O PROCESSO DE GESTÃO DAS UFS E O DESEQUILÍBRIO ORÇAMENTÁRIO: OS RECURSOS FINANCEIROS E COMPARAÇÕES COM OUTROS PAÍSES

A LDB, em seu artigo 55, estabelece que: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL.LEI No 9.394/1996). Dessa forma, o Orçamento da União aprovado pelo Congresso Nacional para um determinado ano deve especificar os recursos para a manutenção e desenvolvimento das UFs. Esses recursos são discriminados, separadamente, para o pagamento de Pessoal e Encargos Sociais (PES), para o pagamento de Outras Despesas Correntes (ODC) e Investimentos (INV). O pagamento de Pessoal e Encargos Sociais e das outras Despesas Correntes, adicionados, constituem as chamadas Despesas Correntes. Daí a necessidade de se especificar como outras despesas correntes aquelas relativas ao pagamento de água, energia elétrica, internet, limpeza, vigilância, material de consumo, terceirizados etc., ou seja, aquelas despesas que mantêm as instituições em funcionamento, uma vez que o pagamento dos professores e técnicos administrativos também são despesas correntes. Os recursos de Investimentos (INV) são aqueles que se destinam às construções, aquisições de equipamentos para laboratórios etc.

Os valores colocados à disposição das instituições para o pagamento de pessoal, outras despesas correntes e investimentos, permite-nos aquilatar o equilíbrio do orçamento que os dirigentes universitários possuem às suas disposições para gerir as instituições. Isto pode ser realizado pela análise de como se dá esta distribuição em outros países.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu Education at a Glance - 2021 (Panorama da Educação - 2021) (OCDE.EDUCATION AT A GLANCE, 2021) divulga para os seus países

membros e 22 países da União Europeia (EU 22) os seguintes percentuais em relação aos recursos totais das instituições:

- Percentual das Despesas Correntes.
- Percentual das Despesas de Capital (Investimento).

No contexto das Despesas Correntes (despesas de Pessoal, adicionados aos das outras despesas correntes) são divulgados os seguintes percentuais, em relação ao valor total das Despesas Correntes:

- Percentual das Despesas de Pessoal.
- Percentual das Outras Despesas Correntes.

Esses indicadores para os países da OCDE e da EU 22 são mostrados nas tabelas 07 e 08, respectivamente (OCDE.EDUCATION AT A GLANCE, 2021).

Tabela 07 – Indicadores de equilíbrio orçamentário associados aos recursos totais das instituições

Indicador	OCDE (%)	EU 22 (%)
Percentual das Despesas Correntes	91	89
Percentual das Despesas de Capital (Investimento)	9	11
Total	100	100

Fonte: (OCDE.EDUCATION AT A GLANCE, 2021)

Tabela 08 – Indicadores de equilíbrio orçamentário associados aos totais das Despesas Correntes (pagamento de pessoal adicionados aos de outras despesas correntes)

Indicador	OCDE (%)	EU 22 (%)
Percentual das Despesas de Pessoal	68	70
Percentual das outras Despesas Correntes	32	30
Total	100	100

Fonte: (OCDE.EDUCATION AT A GLANCE, 2021)

Esses parâmetros internacionais indicam, portanto, que, do orçamento total da instituição, em torno de 90% devem se dirigir para as despesas correntes (pagamento de pessoal, adicionado ao pagamento das outras despesas correntes) e, em torno de 10%, para as despesas de capital (investimento). Quando se examina o valor total do orçamento para as despesas correntes, algo em torno de 69% deve se dirigir para o pagamento de pessoal e 31% para as outras despesas correntes.

A tabela 09 mostra os recursos totais das UFs, separados em Despesas Correntes e Despesas de Capital (Investimento), com os respectivos percentuais relativos.

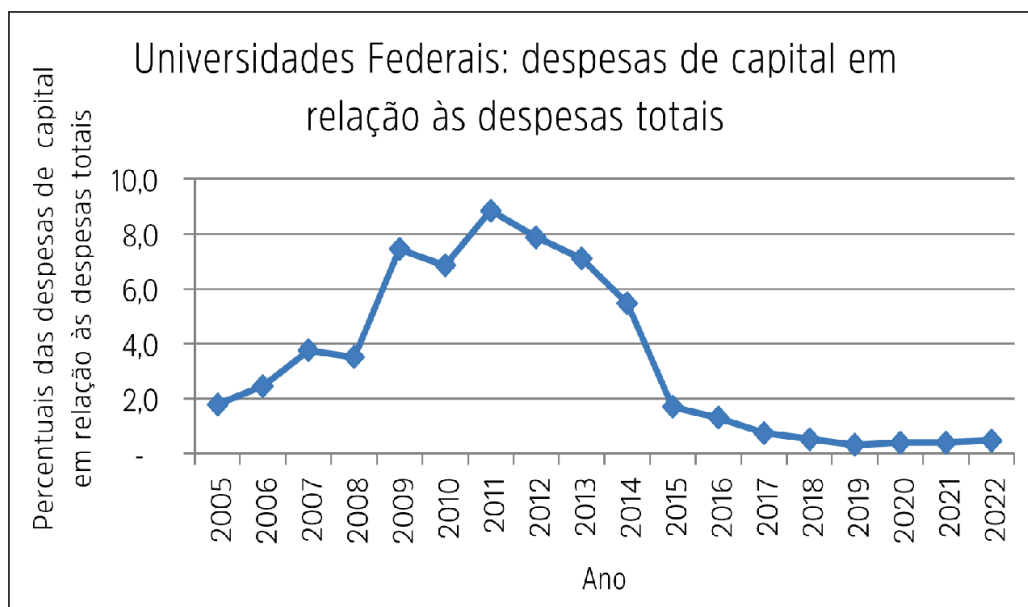
Tabela 09 – As despesas liquidadas nas UFs e os percentuais relativos das despesas correntes e das despesas de capital (investimentos) (2005-2022)

Ano	Despesas Totais (a)	Despesas Correntes (Pessoal + ODC) (b)	Percentual das Despesas Correntes (b/a)%	Despesas de Capital (Investimento) (c)	Percentual das Despesas de Capital (Investimentos) (c/a)%
2005	26.121.146.108	25.654.467.266	98,2	466.678.842	1,8
2006	27.322.779.601	26.652.973.200	97,5	669.806.401	2,5
2007	34.063.513.076	32.784.269.066	96,2	1.279.244.010	3,8
2008	36.699.880.323	35.412.131.771	96,5	1.287.748.553	3,5
2009	39.279.660.405	36.353.391.740	92,6	2.926.268.665	7,4
2010	44.527.792.009	41.475.149.552	93,1	3.052.642.457	6,9
2011	47.586.105.813	43.374.580.059	91,1	4.211.525.754	8,9
2012	49.280.223.680	45.393.313.683	92,1	3.886.909.997	7,9
2013	53.033.341.908	49.265.163.817	92,9	3.768.178.091	7,1
2014	54.210.482.195	51.243.587.648	94,5	2.966.894.547	5,5
2015	51.180.018.746	50.310.592.411	98,3	869.426.335	1,7
2016	51.435.989.409	50.763.710.367	98,7	672.279.042	1,3
2017	54.343.602.944	53.937.239.795	99,3	406.363.149	0,7
2018	54.758.022.866	54.474.032.451	99,5	283.990.415	0,5
2019	55.194.960.711	55.019.201.718	99,7	175.758.993	0,3
2020	53.885.857.191	53.670.788.312	99,6	215.068.880	0,4
2021	52.478.823.182	52.270.496.707	99,6	208.326.475	0,4
2022	50.425.556.462	50.186.179.053	99,5	239.377.409	0,5

Fonte: (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005-2022) e cálculos deste estudo

O gráfico 04 mostra a evolução do percentual das despesas de capital (investimentos) em relação às despesas totais.

Gráfico 04 – Evolução do percentual das despesas de capital (investimentos) em relação às despesas totais



Fonte: Dados da tabela 09.

A tabela 09 e gráfico 04 mostram os efeitos nefastos do golpe de 2016 e da EC-95, editada em seguida, para a manutenção e o funcionamento das UFs, reduzindo o investimento a quase “zero”. Este patamar compromete de forma incontestável o desenvolvimento das pesquisas, condição imprescindível para garantir a soberania nacional.

A tabela 07 indica-nos que o percentual das despesas de capital em relação às despesas totais deve se situar entre 9% e 11%. Este percentual nunca foi atingido, chegando, em 2011, a um valor muito próximo, 8,9%, decaindo, porém, fortemente até 2018, quando passou a significar valores muito pequenos, próximos de “zero”. O percentual de crescimento a partir de 2007 deveu-se à execução do Programa Reuni, que destinou recursos para obras e aquisição de equipamentos.

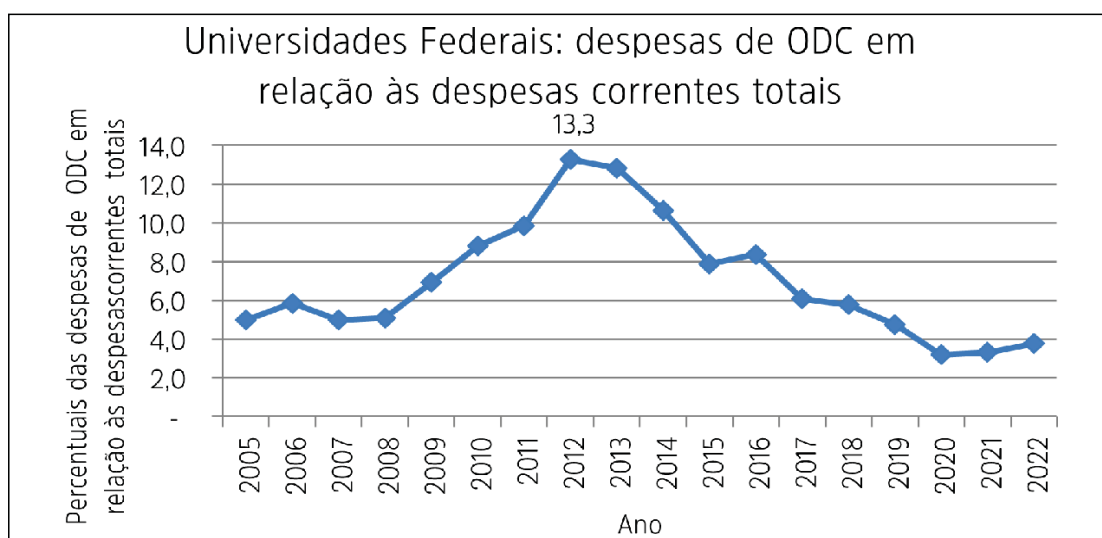
A tabela 10 e o gráfico 06 apresentam os recursos totais das despesas correntes, separadas em despesas de pessoal e outras despesas correntes, e o percentual das despesas de ODC em relação às despesas correntes.

Tabela 10 – As despesas liquidadas nas UFs e os percentuais relativos das despesas de Pessoal e Encargos Sociais e Outras Despesas Correntes, em relação ao total das despesas correntes (2005-2022)

Ano	Despesas Correntes (Pessoal + ODC) (a)	Despesas de Pessoal (b)	Percentual das Despesas de Pessoal (b/a)%	Despesas de ODC (c)	Percentual das Despesas de ODC (c/a)%
2005	25.654.467.266	22.159.965.523	95,0	3.494.501.744	5,0
2006	26.652.973.200	22.812.165.867	94,1	3.840.807.333	5,9
2007	32.784.269.066	28.319.928.225	95,0	4.464.340.842	5,0
2008	35.412.131.771	30.553.820.180	94,9	4.858.311.590	5,1
2009	36.353.391.740	30.759.210.085	93,1	5.594.181.655	6,9
2010	41.475.149.552	34.381.195.770	91,2	7.093.953.783	8,8
2011	43.374.580.059	35.547.815.454	90,2	7.826.764.605	9,8
2012	45.393.313.683	35.792.066.545	86,7	9.601.247.139	13,3
2013	49.265.163.817	39.040.551.321	87,2	10.224.612.496	12,8
2014	51.243.587.648	41.624.657.551	89,4	9.618.930.097	10,6
2015	50.310.592.411	42.129.595.012	92,1	8.180.997.399	7,9
2016	50.763.710.367	42.284.011.404	91,6	8.479.698.963	8,4
2017	53.937.239.795	46.057.274.447	93,9	7.879.965.348	6,1
2018	54.474.032.451	46.661.236.472	94,2	7.812.795.979	5,8
2019	55.019.201.718	47.644.385.528	95,3	7.374.816.189	4,7
2020	53.670.788.312	47.236.387.178	96,8	6.434.401.134	3,2
2021	52.270.496.707	45.946.194.063	96,7	6.324.302.645	3,3
2022	50.186.179.053	43.906.370.756	96,2	6.279.808.297	3,8

Fonte: |BRASIL.CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2005-2022| e cálculos deste estudo

Gráfico 10 – As despesas liquidadas nas UFs e os percentuais relativos das despesas de Pessoal e Encargos Sociais e Outras Despesas Correntes, em relação ao total das despesas correntes (2005-2022)



Fonte: Dados da tabela 10.

Nota-se, examinando-se a tabela 08, que os países membros da OCDE e da EU 22 executam orçamentos em que 32% e 30%, respectivamente, destinam-se ao pagamento de outras despesas correntes. O gráfico mostra que as UFs nunca estiveram próximas desse percentual, atingindo o percentual máximo em 2012, de 13,3%, e decaindo, até atingir, em 2020, o percentual de 3,2%.

Pode-se concluir, portanto, que os dirigentes das UFs trabalham com orçamentos em um processo de intensa deterioração e em completo desequilíbrio orçamentário entre o pagamento de Pessoal, ODC e INV, quando os comparamos com a realidade dos dirigentes da OCDE ou da EU 22.

Além de os dirigentes das UFs terem que trabalhar nesse momento de absoluta restrição orçamentária, há que se fazer referência ainda à insegurança a que o gestor é submetido rotineiramente com medidas infralegais que dificultam enormemente a gestão. Exemplos dessas medidas estão na reposição de quadros de professores por meio do Banco de Professores Equivalentes e de Técnicos Administrativos por intermédio do Quadro de Referência de Técnicos Administrativos. Há ainda o fato da nomeação de dirigentes em desacordo com a definição da comunidade universitária, o que acrescenta dificuldades adicionais relacionadas às de rotinas administrativas, comprometendo o funcionamento dos conselhos superiores das instituições. Este ato significa uma ruptura com o princípio da autonomia universitária estabelecido no artigo 207 da Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIVERSAS AÇÕES DOS REITORES AO GERENCIAREM UM ORÇAMENTO EM COMPLETO DESEQUILÍBRIO

A situação explicitada neste estudo tem levado os dirigentes universitários a tomarem medidas para evitar o colapso imediato das UFs, o que será inevitável se não houver uma reversão nesse estrangulamento orçamentário imposto pelas políticas implementadas pelo governo federal na vigência da Emenda Constitucional 95.

A primeira medida, certamente a mais óbvia, foi a de realizar uma avaliação das despesas da universidade e verificar formas de reduzi-las. Para exemplificar, apresentaremos alguns itens de despesa que compõem de

forma significativa os custos das UFs. O maior impacto no orçamento das instituições acontece, em primeiro lugar, no pagamento de energia elétrica, num valor que é altamente correlacionado com o desenvolvimento do ensino, da ciência e da cultura, uma vez que mais laboratórios, mais equipamentos, mais equipamentos de cultura, mais salas de aula são necessários com a ampliação das pesquisas, dos projetos de extensão, dos cursos de graduação e de pós-graduação. Qualquer medida na direção da diminuição do consumo, para além de campanhas de uso racional de energia, implica na necessidade de investimentos significativos em cogeração de energia ou de entrada no mercado livre de compra de energia com riscos elevados em relação ao preço e à entrega do produto. Neste caso, trata-se de uma estratégia totalmente submetida ao mercado e que exige a formação de equipe especializada para se dedicar a esta atividade.

A redução dos recursos financeiros associados à segurança institucional exige, por outro lado, a aplicação de um volume substancial de recursos de investimentos, pois somente com a substituição de postos de trabalho por vigilância eletrônica seria possível diminuir as despesas nesse item, com consequências sociais graves como a demissão de trabalhadores terceirizados.

O pagamento dos serviços de limpeza da instituição, outro item sempre estabelecido para análise, é absolutamente impossível de ser revista face à situação de pandemia que vivenciamos.

Um outro componente importante das despesas “discricionárias” das UFs é a terceirização. Seguidos anos de não recomposição do quadro de técnicos administrativos nos anos de 1990 e no início dos anos 2000, somados à extinção de inúmeros cargos essenciais ao funcionamento das universidades, exigiu que as instituições efetivassem uma obrigatória terceirização dos referidos cargos, com forte impacto no já reduzido orçamento. Nessa mesma vertente, a falta de uma política do MEC e do governo federal de desenvolvimento de softwares para as rotinas acadêmicas e administrativas das universidades exige que as próprias instituições desenvolvam ou contratem sistemas para atividades comuns, que poderiam ser atendidos por sistemas corporativos, demandando recursos já escassos

em despesas que, se não forem realizadas, comprometem o funcionamento da instituição.

Uma outra linha de redução de despesas adotadas nas UFs nesses tempos de estrangulamento orçamentário foi a redução de despesas em setores que provocarão impactos em médio e longo prazo. Podemos citar as despesas com manutenção predial, manutenção e renovação da frota de veículos, renovação do parque de tecnologia da informação, renovação de laboratórios didáticos, adequação diversas de infraestrutura como, por exemplo, a prevenção de incêndios, acessibilidade, sustentabilidade ambiental, convivência, preservação de acervos museológicos etc. O impacto dessas medidas, ainda que não comprometam de imediato a qualidade acadêmica da instituição, trazem uma elevação de custos no médio prazo e colocam em risco a comunidade acadêmica, bem como o seu patrimônio material e imaterial, além de expô-la a questionamentos oriundos de diversos atores formais e informais, fragilizando a imagem institucional.

Essas medidas, em maior ou menor grau, foram tomadas pelos gestores nos anos iniciais desse ciclo de redução de orçamento de custeio e de capital; entretanto, com o corte de mais de 18% do orçamento de custeio de 2021, os gestores se viram obrigados a aprofundar as reduções de despesas, dessa vez com impacto direto nas atividades fins. Foi preciso implementar, em diversas instituições, uma redução do número, das modalidades, do valor e da duração de bolsas de assistência estudantil. Essas bolsas passaram a fazer parte do planejamento das UFs e já conviviam com um orçamento insuficiente para a assistência estudantil de uma comunidade cada vez mais vulnerável do ponto de vista material, que atingiu um público alvo da assistência estudantil superior a 70%.

Os programas próprios de bolsas, abrangendo iniciação científica, extensão, iniciação tecnológica, mestrado, doutorado, pós-doutorado e professor visitante ficaram cada vez mais raros ou deixaram de existir na maioria das UFs. O apoio à realização, bem como à participação de membros da comunidade universitária em eventos foram restringidos, assim como houve redução no número de aulas de campo. Dessa forma, a autonomia na execução dos projetos de pesquisa, de extensão e de ensino tornaram-se

uma realidade nesse cenário, com impactos diretos na qualidade das atividades desenvolvidas nas universidades.

A redução do financiamento direto das UFs no orçamento aprovado pelo Congresso Nacional agrava-se pela redução substancial do financiamento da pesquisa e da pós-graduação em decorrência de agências de fomento como CAPES, CNPq e FINEP terem também seus orçamentos drasticamente reduzidos. A consequência direta deste fato é a redução significativa do número de interessados nos processos seletivos e, conseqüentemente, do número de estudantes dos programas de pós-graduação, ampliando a perda de talentos para a ciência brasileira e para o desenvolvimento da nação.

Essa perda de talentos origina-se já no ensino médio, passa pelos cursos de graduação e chega com grande intensidade nos programas de mestrado e de doutorado e já se faz presente também no quadro de professores, que tem sofrido baixas em decorrência de ofertas de condições de trabalho mais favoráveis em outros países. Toda a pujança da ciência nacional, que chegou a ocupar a honrosa posição de décima terceira nação na produção de conhecimento novo e que foi pródiga na produção de respostas rápidas à pandemia da COVID-19, como relatado anteriormente, vê-se ameaçada pela fuga de cérebros, pelo desestímulo e pelas políticas de financiamento da ciência, que passaram a destinar menos recursos às universidades, chegando a valores relativos similares aos de uma década atrás.

Corremos, portanto, um sério risco de "apagão" nas respostas aos problemas de hoje, por absoluta negligência no financiamento da pesquisa básica e do descaso com as humanidades, que fundamentam toda a evolução do conhecimento e da sociedade.

Diante desta realidade ameaçadora, as UFs saíram, também, em busca de financiamento complementar, com o objetivo de manter as universidades funcionando. Foram ampliados os contatos com parlamentares das três esferas do poder legislativo, que, detentores de emendas impositivas aos orçamentos municipais, estaduais e federais, foram solicitados a destinar parte dessas emendas para as universidades. A busca por emendas parlamentares não é nova; desde que foram instituídas as emendas ao

orçamento, esse instrumento tem sido utilizado para alavancar projetos estratégicos de interesse da população, como hospitais, laboratórios de pesquisa, equipamentos de cultura, aquisição de equipamentos específicos para as mais diversas finalidades, com retorno positivo na formação de profissionais e avanço do conhecimento. A grande novidade, entretanto, foi o fato de os reitores terem que abordar os parlamentares para que as instituições fossem destinatárias de recursos de ODC, o que significa uma completa inversão da destinação das emendas, que eram utilizadas em projetos específicos e duradouros/permanentes e, agora, são solicitadas para a manutenção da universidade, ou seja, para pagamento de energia, segurança, limpeza, água, etc.

A competência intelectual e a infraestrutura instaladas nas universidades, mesmo que entrando em defasagem na atualidade, credenciaram as UFs a serem cada vez mais procuradas por diferentes atores da sociedade, seja para desenvolvimento de projetos, seja para a implantação de políticas públicas nas mais diferentes áreas, passando pela formação profissional, desenvolvimento de produtos, estabelecimento de processos e outros. Na maioria das vezes, parte dessas atividades são financiadas por esses atores. Se por um lado isso é positivo, por inserir de forma efetiva a universidade no dia a dia da sociedade, proporcionar aos estudantes a oportunidade de se envolverem com problemas reais, contribuir para a imagem da universidade perante a sociedade, despertando-lhe um sentido de pertencimento, por outro lado, cria a ilusão de que esse financiamento pode substituir o financiamento público e o papel do Estado.

Esta é uma armadilha para a qual as instituições não podem ser atraídas. Esses recursos dirigem-se às atividades fins e são aplicados para a aquisição de insumos, contratação de serviços específicos, pagamento de bolsas e cobertura de despesas administrativas e operacionais da própria universidade, não podendo ser utilizados para cobertura de despesas de manutenção geral da instituição. Em segundo lugar, esses projetos não contemplam as diferentes áreas do conhecimento da universidade, o que pode aprofundar as assimetrias entre áreas do conhecimento quando se analisam as condições de ensino, de pesquisa e de extensão.

A responsabilidade por garantir o funcionamento das universidades para que cumpram com qualidade as suas atividades está especificada nos artigos 207 e 2011 da Constituição Federal e no artigo 55 da LDB, logo, a contínua luta da sociedade tem que ser por um orçamento que garanta as despesas com pessoal, outras despesas correntes e investimentos compatíveis com a formação de qualidade, com a garantia da permanência e êxito dos estudantes, além do compromisso com a produção do conhecimento e com as trocas necessárias com a sociedade para garantir a soberania nacional, na correção das assimetrias regionais e na busca permanente da igualdade de oportunidade na qualificação e formação dos jovens brasileiros.

Em síntese, muitas ações implementadas podem ser avaliadas como de alto risco, mas foram definidas considerando o objetivo maior de que as instituições não parem totalmente suas atividades, com consequências danosas para a sociedade brasileira. Espera-se que esta situação dramática seja superada em curto espaço de tempo, havendo de se perguntar: a quem interessa parar as Universidades Federais brasileiras?

Estariam querendo fragilizar as Universidades Federais para provocar as suas adesões a programas de "privatização" como o Future-se (GIOLO J.; LEHER R.; SGUISSARDI, V, 2020). Esperam desgastar as Universidades perante a população e transformá-las em "instituições empreendedoras" que conseguiriam captar recursos financeiros para a sua manutenção?

Aqueles que possuem atitudes anti-intelectualistas estariam querendo reduzir a influência das Universidades Públicas na formação de intelectuais, profissionais e cientistas brasileiros?

Haveria a intenção de fragilizar as instituições de educação superior públicas para que as instituições privadas pudessem crescer ainda mais no Brasil? Haveria o objetivo de diminuir a presença da educação pública nos recursos arrecadados da população com impostos, taxas e contribuições para que o setor privado tivesse maior liberdade para obter recursos deste fundo?

As respostas para essas e outras questões precisam ser encontradas nos próximos anos e nas próximas eleições para a presidência e parlamentares, para que análises mais aprofundadas possam ser realizadas

sobre qual será o futuro das Universidades Federais no Brasil, a partir deste processo de destruição em curso (EDITORIAL E&S, 2021).

Ratificamos, neste ano em que se comemora o centenário de Paulo Freire, o convite à participação para a mudança. Segundo FREIRE

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. (FREIRE; 2001:19).

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Coletiva de Imprensa Remota: corte de mais de 18% do orçamento das Universidades Federais. Disponível em: [youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc](https://www.youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Execução Orçamentária da União – 2005- 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis- orcamentarias/loa>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL.CAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas – GEOCAPES. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Brasil.CF-1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL.DECRETO No 6.069 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL.EC-95. Emenda Constitucional No 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 02 de ago. 2020.

BRASIL.INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior – 2005 e 2019. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 de out. 2021. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL.LEI No 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 14 mai. 2018.

EDITORIAL E&S. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. Educação & Sociedade, Campinas, v.42, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100100&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2021. [//:spmhdoi.org/10.1590/es.247741](https://spmhdoi.org/10.1590/es.247741).

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

Freire, Paulo. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Freire, Paulo. Política e educação : ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

GIOLO J.; LEHER R.; SGUISSARDI, V. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. E-book. ISBN 978-65-86512-01-4. Disponível em: diagramaeditorial.com.br/Project/future-se/. Acesso em: 2 out. 2020.

MADUREIRA BRASIL, E. A UFG pode parar. Jornal O Popular, edição de 10/10/2021, da editoria " Opinião" do jornal O Popular. Disponível em em : <https://reitoriadigital.ufg.br/n/147159-a-ufg-pode-parar>. Acesso em: 10 nov. de 2021.

OCDE. Education at a Glance 2021 - OECD INDICATORS. Disponível em: [hnp://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatori_o_education_at_a_glance_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatori_o_education_at_a_glance_2017.pdf). Acesso em: 25 jun. 2019.

CAPÍTULO XI

AS TAREFAS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: AUTONOMIA E LIBERDADE A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO E SOBERANO

Waldenor Pereira¹
Rodrigo Bruno Zanin²

Ao comemorar o centenário do memorável Paulo Freire, o Partido dos Trabalhadores o homenageia com um chamamento público que nos obriga aprofundar nossas reflexões sobre a importância da autonomia universitária e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, caminhando para uma soberania nacional.

As Universidades têm papel fundamental no desenvolvimento inclusivo e soberano das sociedades que se inserem neste século XXI. A Universidade brasileira não é exceção: seu compromisso com o progresso econômico e social, bem como com a soberania da Nação e sua autonomia, são princípios constitucionais.

A valorização das nossas universidades é, sobretudo, a causa de uma vida inteira. Defendemos esta bandeira com a experiência e a vivência de quem teve a honra de ser reitor, por duas vezes, de uma universidade pública estadual na Bahia. Conhecemos de perto o impacto que o saber gerado por estas instituições têm na vida da comunidade, seja pela formação dos profissionais que nela vão atuar, seja pelas atividades de extensão que devolvem, à sociedade, o investimento feito nas atividades de ensino e pesquisa.

¹ Deputado Federal PT/BA

² Reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e Presidente da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM

As Universidades são vetores que permitem a contraposição a determinadas forças históricas profundamente arraigadas na nossa história, que atuam no sentido oposto à modernização igualitária da sociedade. Esse movimento só é possível respeitando a autonomia universitária, preconizada na Constituição Federal. Exemplos da necessidade dessa luta estão nas enormes desigualdades regionais e no abismo que ainda existe entre as diferentes classes sociais no nosso País.

A autonomia universitária é imprescindível para que as Universidades exerçam plenamente o seu papel constitucional exposto no artigo 207 da constituição, autonomia esta que não deve ser apenas didático-científica, mas também administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

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

O debate sobre autonomia repete-se todas as vezes que gestores, nos diferentes níveis da federação (Federal e Estados), avessos à autonomia financeira das universidades públicas, e que não se preocupam ou não têm interesse na sua sobrevivência, consideram-nas em condições constitucionais adequadas, assumem o poder.

Destacam-se dois episódios recentes de tentativa direta, do atual governo, de interferência no modelo de gestão das universidades e o importante papel do Congresso Nacional na manutenção de garantias constitucionais: o primeiro se deu com a apresentação do Projeto de Lei 3.076, de 2020, que instituiu o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Lançado em julho de 2019, em meio à crise do contingenciamento das universidades federais, a polêmica proposição não prosperou devido a inúmeros problemas jurídicos e institucionais. Para as universidades, o "Future-se" era, antes, um "vire-se" do que uma solução racional para os seus problemas crônicos de gestão, com grave restrição da autonomia universitária.

O segundo episódio trata-se da Medida Provisória 979, de 2020, que deu poderes ao Ministro da Educação para indicar reitores pro tempore nas universidades federais, sem consulta à comunidade nem elaboração de listas tríplices, durante a pandemia de covid-19. Não se tratou apenas de ignorar, sem constrangimentos, as normas constitucionais da autonomia universitária e da gestão democrática do ensino, assegurada no artigo 207 da Constituição, natureza jurídica realçada no artigo 54 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou de apresentar medida provisória que não atende às exigências de urgência e relevância, mas que, além disso, princípios constitucionais de legalidade, moralidade e impessoalidade da administração pública também foram ignorados pelo governo federal. A resposta do Congresso foi rápida, e a MP foi devolvida ao Executivo como uma clara demonstração de que o Congresso Nacional não admitiria tamanho achincalhamento.

Sabemos que nem sempre há consenso sobre o enorme valor gerado para a sociedade por uma Universidade efetivamente autônoma, que disponha dos quadros e dos recursos necessários para cumprir, com excelência, a sua função e, no entanto, são abundantes os estudos que quantificam o expressivo retorno, inclusive material, resultante de cada real nela investido. Apesar de evidente, não é demais frisar que, na atual crise sanitária, não fossem as universidades, institutos e agências públicas de fomento à pesquisa, não haveria como fazer frente ao desenvolvimento de pesquisas e medidas capazes de minorar o impacto da pandemia.

Destaca-se, por oportuno e necessário, o papel importantíssimo que o Congresso Nacional desempenha como fiador da autonomia universitária, não apenas por ser espaço privilegiado para reafirmar as prerrogativas da academia, como também pelo significativo apoio financeiro a ela destinado por meio das emendas parlamentares.

Também conhecemos a escassez, ou as dificuldades na execução dos recursos que, muitas vezes, comprometem a realização plena do papel social das academias. São incontáveis as ocasiões em que temos uma imensa dificuldade para assegurar que as instituições continuem funcionando, a curto e longo prazo. Daí, nossa concordância com a professora Maria Emília Walter, decana de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília, de que "é

fundamental garantir a autonomia universitária para que a universidade possa se manter como centro de criação e inovação”.

Dentro desse contexto, indicando a necessidade da garantia constitucional, da autonomia universitária, também queremos lançar um olhar sobre o modelo de financiamento do sistema público de educação superior no Brasil. Ou melhor, sobre a falta de um modelo que seja realmente abrangente o suficiente para regradar ou regular a diversidade dos sistemas que organizam a educação superior no Brasil, principalmente os financiados pelo poder público.

Sem pensar um modelo que possa garantir o financiamento dos sistemas, sejam eles federais, ou estaduais, como por exemplo ocorre com a educação básica, as universidades públicas, do sistema federal ou estaduais, sempre ficam à mercê do momento político do país, dos estados ou da síntese dessa relação entre estados e a federação. O investimento na educação superior no Brasil, como um modelo que garanta de fato sua autonomia, precisa ser tratado como uma política de Estado, porque somente assim poderemos alcançar uma soberania nacional para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e não como uma política de governo.

Os sistemas que compõem o modelo de educação superior no Brasil só poderão, de fato, exercer sua autonomia e, conseqüentemente, colocar-se de forma perene a serviço do desenvolvimento inclusivo do país, se puderem garantir um planejamento que seja pensado a longo prazo, e isso só ocorre realmente com uma garantia de financiamento. Assim, mais uma vez estamos diante da necessidade de um modelo de financiamento dos sistemas de educação superior que indique as ações e as responsabilidades para cada um dos entes da federação. Ações, pois os estados e o governo federal devem indicar de forma clara como vão financiar seus sistemas, dentro de uma política nacional que garanta um Modelo Nacional de Financiamento, e esse possa ser pensado a longo prazo. Como responsabilidades, não queremos aqui que seja um jogo de “empurra” de um para outro, mas uma reflexão das conseqüências que os modelos, criados há décadas nos estados, impactando no alto desenvolvimento científico e tecnológico desses entes, sejam perenes e, como conseqüência, indiquem a necessidade da construção de um modelo que seja uma política de Estado.

Desde o início do mandato, integro a Comissão de Educação desta Casa, e por duas vezes tive a oportunidade de coordenar o Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores no Congresso Nacional. Sabemos que não há outra forma de se pavimentar o caminho do progresso, da justiça e do bem-estar de uma sociedade a não ser pela educação. (no texto com mais autores esse parágrafo precisa ser pensado)

Assim, temos grande satisfação em participar da celebração do Centenário do Patrono da Educação Nacional, Paulo Freire, educador que vislumbrou, de maneira original e revolucionária, a magnitude do caráter emancipador da educação na vida dos indivíduos e das sociedades.

ESPERANÇAS E IMPACIÊNCIAS: LIÇÕES FREIREANAS SOBRE ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Geovana Mendonça L. Mendes¹
Ivanilde Apoluceno de Oliveira²
Marcia Denise Pletsch³
Miriam Fábria Alves⁴

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 1992, p.10).

Coincidência, ironia do destino, ou não, no ano de comemoração do centenário do nascimento de Paulo Freire, 2021, vivemos, no Brasil, tempos de desesperança. Tempos duros, doídos, desalentadores, muito similares, em termos de sofrimento, aos duros anos que marcaram e contextualizaram boa parte das obras desse autor, que aqui, todos homenageamos.

Foi nesses tempos, “encharcados” de desesperança, que Paulo Freire escreveu “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do

¹ Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista Produtividade do CNPq. Presidenta da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2019-2021)

² Professora titular da Universidade do Estado do Pará. Bolsista Produtividade do CNPq. Vice-Presidente Norte da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2019-2021).

³ Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista Produtividade do CNPq e Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro pela FAPERJ.

⁴ Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Vice-Presidente Centro-Oeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2019-2021).

Oprimido” (1992). A obra torna-se marcante por vários aspectos: é uma produção pós-exílio; apresenta muitas respostas às críticas recebidas pela Pedagogia do Oprimido; traz uma volta a sua história e as suas bases epistemológicas. Este livro traz, também, algumas reflexões significativas sobre a própria ideia de “esperança” e suas derivações, entre elas, a ideia do verbo “esperançar”. É dessas reflexões que tomamos a epígrafe do presente capítulo, simbolizando o desejo de nos mantermos vivas, mobilizadas e criativas nesses tempos tão difíceis.

Assim, como anuncia Paulo Freire, que ela por si só não resolve, nossa esperança, como bem dizia Saramago (2008, p. 43), vem com impaciência:

aconselhar alguém a que tenha esperança não é muito diferente de aconselhá-la a ter paciência. É muito comum ouvir-se dizer da boca de políticos recém-instalados que a impaciência é contra-revolucionária. Talvez seja, talvez, mas eu inclino-me a pensar que, pelo contrário, muitas revoluções se perderam por demasiada paciência. Obviamente, nada tenho de pessoal contra a esperança, mas prefiro a impaciência.

Essa impaciência mostrou sua importância na maior crise sanitária que enfrentamos no nosso país. A espera incompetente gerou inúmeras mortes e uma desigualdade avassaladora. Aprendemos, a duras penas, que a urgência tem pressa e é impaciente.

Em março de 2021, a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela COVID- 19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS- CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas. As marcas da desigualdade, escancaradas pelo vírus, foram nos permitindo ver que nem todos viveram essa crise do mesmo modo, como bem demarca Paul Preciado (2020, p. 173): *lo que estará en el centro del debate durante y después de esta crisis es cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas*. A falácia sobre a democracia do vírus logo foi descortinada. Ainda que o contágio seja universal, as mortes são

localizadas⁵, “na cartografia das desigualdades, a Covid-19 mata, principalmente, os que habitam a geografia da fome” (SATO, 2020, p. 10).

Desde então, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos têm desafiado os cientistas e os gestores políticos no mundo todo. Inúmeros países fecharam as suas fronteiras, decretaram o isolamento social, fechando estabelecimentos comerciais, escolas e universidades. Alguns países da Europa, inclusive, adotaram medidas mais severas de isolamento por meio do lockdown. A pandemia gerou uma crise sem precedentes na história e, segundo analistas, poderá ser pior do que a Grande Depressão de 1929 (AZMITIA, 2020). Na América Latina, de acordo com o mesmo autor, o número de pobres passará de 162 milhões para 216 milhões no pós pandemia. Tudo isso se torna ainda mais desastroso quando os governos nacionais adotam medidas ineficazes na gestão da crise, como são os casos, entre outros, dos Estados Unidos e do Brasil.

Na educação, milhares de escolas pelo mundo foram fechadas para as atividades presenciais e tantas outras continuam sem perspectivas para retorná-las. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia da COVID-19 afetou 1,6 bilhão de estudantes no mundo, chegando a 90% em determinados períodos, desde o início da pandemia. Pesquisas e indicadores mostram que a pandemia ampliará ainda mais as desigualdades econômicas, sociais e educacionais, sobretudo em países mais pobres ou os chamados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2020 – Inclusão e educação, todos, sem exceção (UNESCO, 2020) evidenciam que cerca de 40% dos países de renda baixa ou média não tomaram nenhuma medida para apoiar os estudantes com risco de exclusão durante a pandemia, principalmente de meninas e de pessoas com deficiência, imigrantes e as minorias étnicas.

Não apenas o processo educacional dos estudantes foi afetado com a pandemia, mas ampliou-se a falta de acesso à alimentação⁶, revelou-se o uso desigual das plataformas online de aprendizagem (quando tem acesso), assim como promoveram-se o abandono e a evasão escolar.

⁵ Mapas sobre as desigualdades nos índices de morte em São Paulo, Rio de Janeiro e, também, nos Estados Unidos mostram essa realidade.

⁶ Azmitia (2020) mostra que, na Guatemala, por exemplo, 49,8% das crianças sofrem de desnutrição, chegando à sexta posição mundial em desnutrição infantil.

No Brasil, cerca de 52.898.349 estudantes foram afetados com o fechamento das escolas (UNESCO, 2020). Muitas redes de ensino adotaram atividades remotas ou ações de ensino online. Dentre os problemas enfrentados pelos estudantes, destacamos a inacessibilidade da informação e da comunicação, especialmente para pessoas surdas, cegas e com deficiência intelectual, além da não acessibilidade aos programas e às plataformas digitais para a participação dessa parcela da população nas aulas online, quando oferecidas.

Algumas pesquisas iniciais (Unicef, 2021) sobre o cenário de desigualdade escolar provocado pela pandemia apresentam dados alarmantes. Houve um aumento significativo de evasão e abandono escolar, especialmente na faixa etária de 06 a 14 anos, voltando-se a índices de 20 anos atrás na realidade educacional brasileira.

A incompetência, descaso e irresponsabilidade com que a crise sanitária foi gerida pelo governo intensificou ainda mais os efeitos nefastos gerados pela pandemia, criando, no sentido coloquial do termo, um verdadeiro "pandemônio". Como afirma Rubim (2020, p. 1):

Pandemonium tem origem inglesa e literária. O poeta John Milton, no poema épico "Paraíso perdido", de 1667, inventou a expressão para nomear o centro gestor do inferno. Ele importou as palavras termos gregas "pan" (tudo, todos) e "daimon" (divindade menor, demônio). Pandemonium era o palácio em que se reuniam os demônios sob a presidência de Satã. No século XIX, o sentido do termo mudou para "confusão selvagem". Hoje, em uso corrente, virou sinônimo de "bagunça, caos, desordem". Antonio Houaiss dicionariza que pandemônio pode ser empregado como associação de pessoas para praticar o mal. Viajar pela etimologia das palavras traduz sentidos para uma das tarefas mais essenciais da atualidade brasileira: decifrar o país. Entender ódio, desigualdade, autoritarismo, privilégios, escravidão, discriminações, preconceitos, violências, usos das corrupções, negações de direitos, fragilidades das instituições, ataques e debilidades da democracia, extrema-direita no poder etc. Compreender como a tragédia, histórica e contemporânea pode conviver com biodiversidade, natureza exuberante, belas paisagens, diversidade cultural, criatividade, alegria, festividades, cordialidade, tolerância e muitas dimensões civilizatórias, que habitam o Brasil e suas contradições.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação foram inimagináveis. Os ataques mais diversos à Ciência, à Educação, às Ciências

Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público agudizaram-se e exigiram dos pesquisadores e das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), uma associação de pesquisadores e dos Programas de Pós-graduação, teve que, mais uma vez, reinventar-se e pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o on-line, redescobrando suas formas de resistência.

A experiência vivida e acumulada ao longo desse um ano e meio de pandemia, mostrou-nos que, num momento de urgência, a espera pode ser fatal. Entre as urgências, está a necessidade de estudos que possibilitem criar diálogos intersetoriais e interseccionais a fim de que pensemos juntos uma escola possível e necessária para esse momento. Nossa responsabilidade social exige um compromisso com uma pesquisa educacional engajada, que traga respostas e possibilidades para os desafios que estamos vivendo. Entre as principais questões, os cortes orçamentários e a ausência de priorização das ciências humanas e da educação têm sido, para nós, um problema persistente. Entendemos, entretanto, que a nossa comunidade científica tem encontrado diferentes modos de resistir. A proposição deste livro, entre outras ações, é uma forma de construir essa resistência.

Assim, aqui no espaço deste capítulo, inspiramo-nos em Paulo Freire e em sua defesa intransigente da vida humana para partilhar algumas reflexões e vivências construídas em tempos pandêmicos. Destacamos, inicialmente, alguns apontamentos sobre a importância das perspectivas intersetoriais e interseccionais para a Educação e a Saúde, articulando as contribuições do referido autor para nos auxiliar nessa empreitada.

PERSPECTIVAS INTERSETORIAIS E INTERSECCIONAIS NA RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Os pesquisadores da educação precisam ir além das análises unidimensionais ou de eixo único que se concentram em uma categoria específica (por exemplo, raça, classe, gênero ou deficiência) ou que tratam outras categorias como epifenomenais com mais frequência. Em vez disso, a interseccionalidade abre espaços conceituais para identificar as lacunas e silêncios das análises e abordagens de uma única categoria, bem como as

relações mutuamente constitutivas entre as categorias (CLARKE; MCCALL, 2013 apud. TEFERA; POWERS; FISCHMANN, 2018, p. 8, tradução nossa).⁷

Em vários momentos da obra Freireana, identificamos chamados para a integralidade do sujeito e para a necessidade de abordagens que tenham uma visão global da realidade da pessoa humana. Ainda que as experiências de articulação entre Saúde e Educação sejam históricas e muitas vezes desejadas tanto no campo das políticas públicas quanto no campo da pesquisa científica, nem sempre são prioritárias.

Historicamente, a intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema com vistas a alcançar resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só. Acreditamos que as articulações e arranjos podem ocorrer por meio da construção de parcerias entre diferentes setores e segmentos sociais como: educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, empresas privadas, organizações não-governamentais (ONGs), fundações, entidades religiosas, as três esferas de governo, organizações comunitárias, dentre outros (TEIXEIRA, PAIM, 2002; WIMMER, FIGUEIREDO, 2006).

No âmbito das políticas públicas e sociais, as políticas focalizadas, que, muitas vezes, propõem a intersetorialidade ou nela se ancoram, são vistas de forma tal como se contribuíssem para a naturalização dos processos de exclusão gerados pela acumulação do capital. No entanto, no auge da crise sanitária e humanitária que estamos vivendo, a intersetorialidade coloca-se de forma premente como a única alternativa possível para conseguirmos avançar em termos de respostas políticas efetivas na garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, a própria noção de justiça obriga-nos a buscar uma compreensão intersetorial.

⁷ Texto original: "Education researchers need to move beyond one-dimensional or single-axis analyses that focus on a specific category (e.g., race, class, gender, or ability) or that treat other categories as epiphenomenal more often. Instead, intersectionality opens up conceptual spaces to identify the gaps and silences of single-category analyses and approaches, as well as the mutually constitutive relationships between categories" (CLARKE; MCCALL, 2013 apud. TEFERA; POWERS; FISCHAMNN, 2018, p. 8).

Na perspectiva de Fraser (2006, p. 232), de maneira muito genérica, podemos compreender o conceito de injustiça de duas formas: “a primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade [...]; a segunda, é compreender a injustiça como cultural ou simbólica. Neste caso, a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.” A busca pela resposta intersectorial no campo da saúde e da Educação é a tentativa de superação dessas injustiças.

No contexto das políticas públicas no Brasil, temos uma trajetória consolidada dessa articulação, como por exemplo, o Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007, pelos Ministérios da Saúde e Educação. Esse Programa articula a atenção básica à saúde e ao ensino fundamental, propondo ações conjuntas de intervenção que melhoram a qualidade de vida das pessoas e os indicadores educacionais e de saúde a partir das demandas locais dos territórios. Aqui, parece-nos que a escola pelo papel central que ocupa na vida das famílias e das comunidades em que se localiza é o espaço por excelência para estruturar ações intersectoriais (PLETSCH, SÁ E MENDES, 2021).

[...] uma abordagem para planejamento, entrega e avaliação de cuidados de saúde que se baseia em parcerias mutuamente benéficas entre prestadores de cuidados de saúde, pacientes e famílias. Ele redefine os relacionamentos nos cuidados de saúde, dando ênfase à colaboração com pessoas de todas as idades, em todos os níveis de atendimento e em todas as configurações de cuidados de saúde (2014, s/p).

Acreditamos que a abordagem do CCF, se bem compreendida, pode ser incorporada na realidade do cuidado e do desenvolvimento integral da criança, para além da perspectiva da saúde. Nossas investigações com crianças com deficiências múltiplas severas têm indicado que a organização de ações e estratégias centradas na família são um caminho necessário para garantir não apenas os direitos sociais mas, também, para efetivar: a) programas de intervenção educacional na área da comunicação alternativa para aquelas crianças que não são oralizadas, de forma articulada com suas famílias e com os professores e; b) programas de intervenção junto às famílias para aumentar a participação das crianças no ambiente domiciliar como fator de desenvolvimento da funcionalidade (PLETSCH, 2019; SÁ E PLETSCH, 2021). Nosso pressuposto é

de que o fortalecimento de ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social proporciona maior oferta e melhor oportunidade de reforçar as capacidades existentes nos equipamentos educacionais, promovendo inclusão escolar e promoção da qualidade de vida das crianças e seus familiares.

Esse tempo de pandemia também nos mobilizou enquanto associação de pesquisa e de pós-graduação para realizar mobilizações que pudessem fortalecer a ação conjunta com diferentes áreas. Uma das experiências que a Anped fez nesse período foi reunir esforços com entidades e sociedades da área da saúde pública e da assistência social que haviam realizado um movimento de pautar formas de enfrentar a pandemia por meio da Frente pela Vida. Ao unir esforços com esse conjunto articulado de organizações, a ANPEd contribuiu com a pauta educacional na busca de como superar o momento pandêmico e as condições para a retomada das atividades presenciais nas unidades educativas, tendo como princípio a defesa da vida e o enfrentamento das desigualdades educacionais. A partir da elaboração de dois manifestos "Ocupar as escolas, proteger as pessoas, recriar a educação" (2020) e "Saúde, Educação e Assistência Social em defesa da vida e da democracia" (2021), vem buscando a adesão de entidades e de pesquisadores dessas três áreas no enfrentamento das inúmeras questões levantadas. Além de promover diversas atividades, realizadas a partir desses manifestos, fomentaram possibilidades inovadoras de enfrentar situações emergenciais e de como resistir a esse momento de desmonte das políticas que o país atravessa.

Ainda nessa perspectiva, entendemos que o conceito de interseccionalidade relaciona-se e está articulado às perspectivas intersetoriais. No sentido, freireano, esta compreensão nos ajuda a entender o ser humano em sua inteireza. Por isso, para nós, não é à toa que Bell Hooks, feminista negra, escolhe para homenagear em seus livros, uma das obras de Paulo Freire. Nessa esteira, como também já registrado, o conceito de interseccionalidade é cunhado, entre outras, por Kimberlé Crenshaw (TEFERA; POWERS; FISCHMANN, 2018), uma das expoentes do feminismo negro americano, o que vai se tornar, nos Estados Unidos, no campo da Educação, uma perspectiva de pesquisa extremamente potente para entender os processos de exclusão e de

desigualdades educacionais americanos. Segundo Tefera, Powers e Fischmann (2018, p. 7, tradução nossa).⁸

Os pesquisadores que trabalham em uma estrutura interseccional tentam explicar as formas dinâmicas e complexas com que raça / etnia, classe, gênero, sexualidade, religião, cidadania, deficiência e idade moldam as identidades individuais e a vida social.

Nesse sentido, entendemos que o diálogo entre uma perspectiva interseccional e intersetorial é um caminho exponencial para construirmos outras histórias para o campo da Educação e da Saúde no Brasil.

AS LIÇÕES INTERSECCIONAIS E INTERSETORIAIS DE PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA VIDA?

[...] veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 1992, p.27).

O texto citado na epígrafe diz-nos da importância dada por Paulo Freire ao sujeito em sua inteireza, nas condições objetivas que produz a sua existência, suas dores e sofrimentos. Por isso, pensar apenas uma dimensão da vida, por exemplo, a educacional, não dá conta da complexidade do sujeito, das suas relações familiares, com o mundo do trabalho, da cultura. Nesse sentido, as experiências que o conseguem atender na sua totalidade e diversidade, contribuem para o processo de sua humanização, bem como da formação de uma

⁸ Texto original: "Researchers working within an intersectional framework try to account for the dynamic and complex ways that race/ethnicity, class, gender, sexuality, religion, citizenship, ability, and age shape individual identities and social life" (TEFERA; POWERS; FISCHMANN, 2018, p. 7)

nova consciência que rompe com todas as formas de opressões, de discriminação e de desigualdades sociais.

Ainda em diálogo com a epígrafe, podemos retomar a forma como Paulo Freire critica e problematiza o sistema capitalista globalizado, que promove uma miséria cada vez mais crescente e que desrespeita os direitos básicos fundamentais dos seres humanos. Paulo Freire (2000) denuncia a sociedade capitalista, regida pela lógica do mercado, cujo fim é o lucro e os bens materiais, prevalecendo uma moral individualista do cada-um-por-si, em que predomina a dominação dos mais fortes economicamente sobre os mais fracos, inviabilizando, inclusive, a propalada democracia. Ele considera a dominação uma imoralidade. “Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos” (FREIRE, 1993a, p. 92).

Nessa perspectiva, educar é um ato político, no sentido de que não existe neutralidade na educação. E, por isso, Paulo Freire (1986) aponta a necessidade de denunciar as estruturas e as relações de poder, ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades históricas de mudanças por meio da luta política pela transformação social. Vejamos em suas palavras:

[...] Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade (FREIRE, 1986, p. 25).

A reflexão de Paulo Freire permite-nos avaliar o conjunto de desafios que estamos enfrentando na defesa das ciências, da educação e da pesquisa como projetos que ameaçam a ideologia dominante e, por isso, vêm sofrendo com ataques seguidos, além da progressiva e constante retirada de recursos para sua manutenção e desenvolvimento. O momento, portanto, requer muita mobilização, articulações intersetoriais e estratégias de comunicação, pois, como já nos ensinava Paulo Freire, é preciso atuar contra o discurso imobilista que se afirma “sem história e sem ideologia”, recolocando em seu lugar a centralidade do ser humano:

[...] em lugar da decretação de uma nova História sem classes, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem o sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a

fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. (FREIRE, 1993a, p.14)

Reposicionar o ser humano, na lógica do capital, é exercício que perpassa os diferentes aspectos da vida, reconhece a inteireza do sujeito e por isso compreende a necessidade de garantir os direitos de homens e mulheres viverem com dignidade e com justiça social. No caso brasileiro, de maneira muito especial, em tempos pandêmicos, é preciso garantir o direito à vida, pois a indagação de Paulo Freire continua com uma atualidade gritante: “que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?” (FREIRE, 1993a, p. 25).

A educação democrática freireana pressupõe a participação dos atores educacionais na vida da escola, sendo respeitadas as vozes dos diferentes sujeitos.

A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (FREIRE, 1990, p. 37).

Democracia que envolve a participação dos sujeitos no seu contexto histórico e social. Para Freire (1993b, p. 88):

ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar.

Democracia que implica no diálogo que, em Freire (2001, p. 15), se configura em “uma das matrizes em que nasce a própria democracia.” A luta por uma sociedade democrática em Paulo Freire é esperançosa, porque está relacionada ao sonho da possibilidade de uma nova sociedade mais justa e humana.

Para Freire (2007, p. 72), “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo”. Isto significa que a história é possibilidade e construção humana. Nesta

perspectiva, uma educação esperançosa e democrática é aquela em que os sujeitos são partícipes do processo histórico, agindo ética e politicamente no mundo. Para Freire (2000, p. 54), “os sonhos são projetos pelos quais se luta”.

Nessa perspectiva, podemos, finalmente, afirmar que a luta é contínua e que as experiências intersetoriais nos fortalecem para lutarmos juntos, sempre em “favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação” (FREIRE, 2000, p.67). Em defesa da vida e da democracia! Viva Paulo Freire!

REFERÊNCIAS

ABRASCO, Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Ocupar escolas, proteger pessoas, recriar a educação.2020

AZMITIA, O. Repensando la educación desde la crisis. In: GARCÉS, N. A.; DÍAS, J. P. (org.). Educación e inclusión en la pandemia: repensando la educación en medio de la crisis. Chile: Nueva Mirada Ediciones, 2020. p. 32-51.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Saúde, educação e assistência social em defesa da vida e da democracia.2021

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas. In: Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. Educação & atualidade brasileira: Paulo Reglus Neves Freire. 2e. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993a

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D' Água, 1993b

FREIRE, P.; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

INSTITUTE FOR PATIENT AND FAMILY-CENTERED CARE. Advancing the Practice of Patient and Family-centered Care in Hospitals: How to Get Started, 2014. Disponível em: <http://www.ipfcc.org/about/mission.html> . Acessado em março de 2021

PLETSCH, M. D. Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense. Projeto de Pesquisa. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2019.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. D. de; MENDES, G. M. L. M. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. In: Revista Teias, v. 26. Nº. 66. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>

PRECIADO, P. B. Aprendiendo del virus. In: AGAMBEN, G. et al. (org.). Sopa de Wuhan: Pensamiento Contemporáneo en Tiempos de Pandem. [S. l.]: ASPO, 2020. p. 163-185.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Brasil: pandemia e pandemônio. In: CULT UFBA. 26 jul. 2020. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/brasil-pandemia-e-pandemonio/> Acesso em: 20 agosto 2021.

SÁ, M. D. DE; PLETSCH, M. D. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17383.017>

SAMARAGO, J. Esperanças e Utopias. In: Saramago Apontamentos. 2008. Disponíveis: <https://desaramago.blogspot.com/2014/12/citador-22-ter-esperanca-ou-impaciencia.html?m=1> Acesso em: 20 agosto 2021.

SATO, M. (org.). Os condenados da pandemia. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2020.

TEIXEIRA, C. F.; PAIM, J. S. Planejamento e Programação de Ações Intersetoriais para a Promoção da Saúde e da Qualidade de Vida. In: TEIXEIRA, C. F.; PAIM, J. S.; VILLASBOA, A. L. Promoção e Vigilância da Saúde. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva; 2002, p. 59-78.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Monitoramento Mundial do Fechamento das Escolas devido ao COVID. 2020.

Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 12 nov. 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. 2020.

Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?posInSet=1&queryId=11c d824e-092d-4abe-82ad-1c70a08ca632>. Acesso em: 12 nov. de 2020.

WIMMER, G. F.; FIGUEIREDO, G. O. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersectorialidade. In: Revista Ciência & Saúde Coletiva, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000100022>

TEFERA, Adai; POWERS, Jeanne; FISCHMANN, Gustavo. Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. Review of Research in Education, v.42,n1,p7 - 17, apr. 2018.

DOI:<https://doi.org/10.3102/0091732X16768504>. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X18768504> . Acesso em: 20 agos.2021

**EDUCANDO PARA A LIBERDADE, LENDO O MUNDO
E REINVENTANDO VIDA: O SIGNIFICADO DO
CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE NA ORGANIZAÇÃO E
LUTA DOS EDUCADORES PETISTAS**

Teresa Leitão
Rosa Neide
Alberto Damasceno

O PARTIDO COMO “EXPERIMENTADOR HISTÓRICO”

Paulo Freire denunciava que, no espectro das relações capitalistas, se estabelece um antagonismo básico entre a defesa de uma educação crítica transformadora e a de uma educação acrítica conservadora. Em que pese o fato de dificilmente, uma educação com caráter popular e revolucionário poder vingar nos marcos de uma sociedade liberal, mesmo assim ela se justifica enquanto meta a ser conquistada desde sempre, apesar dos limites que nos impõe a organização social burguesa, sobretudo porque se trata de uma construção que não pode esperar as mudanças estruturais para acontecer. O projeto se faz realidade na medida mesma em que vai sendo executado.

Partindo deste princípio, a geração de uma proposta educacional para — e com — os trabalhadores é a direção mais consequente e mais próxima dos interesses históricos das classes subalternas, em um quadro cujas relações sociais são capitalistas. Por isso, as sábias interrogações de Paulo Freire permanecem como um facho luminoso:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE 1987, p.31).

Compreendendo este desafio de forma dialética, é fundamental que o partido político cumpra a tarefa da geração de uma proposta inovadora para a educação nacional. Como instrumento imprescindível para a luta educacional, atuando através de seus militantes na frente institucional e nos movimentos sociais, o partido deve elaborar e oferecer para o conjunto da sociedade suas propostas, defendendo-as como solução para uma determinada conjuntura, cumprindo seu papel histórico de “intelectual coletivo”, como o designava Antonio Gramsci. Aliás, o filósofo italiano sempre destacou a importância do cumprimento deste papel pelos partidos políticos:

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que a elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam quase como 'experimentadores' históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, a esta seleção opera-se simultaneamente nos campos práticos e teóricos, com uma relação tão mais estreita entre a teoria e a prática quanto mais seja a concepção vital e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. (GRAMSCI, 2011, p. 105).

Daí a importância da gestação de uma proposta partidária libertadora para a educação justamente nos estertores do regime militar de 1964, cujo golpe que o inaugurou representava, inegavelmente, um hiato tenebroso na história da educação brasileira. A partir da implantação do novo modelo econômico orientado pela associação com o capital internacional, o país se aprofundou em uma realidade de empobrecimento econômico, político e cultural, processo que atingiu mais dura e diretamente as camadas pauperizadas da população (CUNHA e GOÉS, 1985).

As classes trabalhadoras, no seu processo de reação às iniciativas repressivas e castradoras da ditadura empresarial-militar, retomaram, muito tempo depois, a intensidade de suas atividades políticas e organizativas, tomando consciência de seus interesses mais imediatos, redescobrendo então a importância da escola no processo de elaboração e difusão de uma nova concepção de mundo. Para esta (re)descoberta concorreram elementos mediadores entre a mobilização popular dos movimentos sociais e a dinâmica interior da escola, identificados na emergência de novas lideranças docentes e estudantis, na organização das categorias profissionais e na construção de seus organismos representativos (RIBEIRO, 1984). Por outro lado, tivemos ainda a convergência entre as mudanças teórico-acadêmicas da época e a nova configuração do conflito entre as classes da sociedade brasileira como outros componentes importantes para o “ressurgimento” da educação.

Contrapondo as condições concretas de realização do golpe desencadeado em 1930 com as do golpe de 1964, Saviani destaca que o segundo movimento, por não conseguir “acionar mecanismos de persuasão, obrigou-se a lançar mão da repressão para garantir o domínio” (SAVIANI, 1987, p. 38). Ao mesmo tempo, utilizando-se do poderoso aparato que aglutinava, entre outros, o complexo dos meios de comunicação e a educação escolar, buscou alicerçar as bases de sua hegemonia. Frutos desse processo foram a reformulação do ensino superior (Lei 5540/68), a criação de um sistema nacional de pós-graduação (Parecer 77/69 do CFE) e a reorganização da educação básica, que passou a ser composta pelos 1º e 2º graus (Lei 5692/71). Não é verídico afirmar, no entanto, que as visões correntes nesse período fossem unilaterais ou monolíticas. Se por um lado, evidenciava-se cada vez mais o predomínio do tecnicismo de corte tradicional e conservador – embora maquiado de inovador e eficiente – subjaziam posições contrárias, de cunho progressista, que só viriam a se conformar mais completamente ao fim do período militar. Entre estas, as baseadas na compreensão do homem como produto de múltiplas determinações, mergulhado na realidade concreta das relações sociais. O papel da educação, nesta concepção, é o de “colocar-se a serviço da nova formação social em gestão no seio da velha formação até então dominante” (SAVIANI 1987, p. 27-28), e foi nesta chave de interpretação que nasceu, em 1979, um educador coletivo com o qual a

sociedade brasileira vem convivendo, ensinando e aprendendo, posto que é um importante e imprescindível instrumento político das classes trabalhadoras. Nascido enquanto meio de organização, luta e direção política, o Partido dos Trabalhadores preocupou-se, desde seu surgimento, com o problema da educação no Brasil. Em seu programa original, afirmava que:

[...] a educação e a cultura são direitos do povo que, contudo, vêm sendo transformados em campo livre para o enriquecimento de uma minoria de privilegiados. A deterioração e privatização crescente do ensino (...) prejudicam, a um só tempo, professores e estudantes; (...) serviços de educação (...) públicos gratuitos são direitos básicos de uma Nação verdadeiramente democrática. O PT lutará por estes direitos e desenvolverá, em cada uma destas áreas, a sua política de atuação juntamente com sua base social. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p. 8).

As preocupações que presidiram os questionamentos petistas sobre a educação nacional, evidentemente, não nasceram do vazio nem se conformaram somente após sua formalização legal.

Nascido em clima de 'enterro' teórico e político de Marx e Lênin, importado da Europa Mediterrânea, depois de uma ruptura de gerações com as anteriores tradições do movimento popular brasileiro, o PT encontrou uma de suas grandes fontes de vitalidade no aprendizado concreto a partir de sua própria prática. Para banhar-se na nova realidade social e política que emergia do boom econômico da década anterior e das transformações impostas pela ditadura militar, esse procedimento revelou-se um elemento diferenciador favorável ao PT em comparação com outras velhas forças partidárias. A CUT, as pastorais da Terra e do Menor, as Comunidades Eclesiais de Base, as Associações Populares nos bairros, puderam se constituir em manancial insubstituível de experiências de bases, que dá ao PT um selo de identidade com os de 'baixo' e que serve como referência inalienável de seu horizonte político. (SADER, s.d., p. 163).

Assim como uma herança política mais geral, no plano educacional, o PT recebeu um legado pedagógico fruto de um período de profundas críticas à educação e à escola burguesa.

O movimento da crítica sócio-política à pedagogia e à didática se inicia no começo da década de 70, mas é na segunda metade que aparecem suas manifestações na prática escolar. No conjunto, essas versões advogam a preponderância das

considerações sócio-políticas no tratamento das questões pedagógico-didáticas, minimizando os aspectos especificamente pedagógicos da realidade escolar: não existem problemas pedagógicos, mas problemas políticos. (LIBÂNEO, 1986, p. 131).

Desde aquele momento, os educadores petistas têm buscado, no âmbito de suas lutas em defesa da escola pública, democrática, gratuita e libertadora, sistematizar conjuntos de propostas capazes de constituir um corpo coerente de medidas que superassem a visão reformista de uma escola burguesa “competente” e apontassem no sentido de uma escola pública popular. Missão difícil e complexa que o PT conseguiu desvencilhar onde falharam outras organizações, sobretudo porque se trata, não do resultado mecânico do encontro de diferentes agrupamentos dispostos a negociar entre si seus programas, estratégias, concepções ou até mesmo cargos públicos — não existiu, no caso petista, o conhecido processo de fusão de organizações — mas de uma rica convergência de práticas e experiências forjadas no movimento social, criando condições para uma unificação orgânica e viva através da intervenção política comum, da implantação conjunta de trabalhos concretos de organização das bases, da elaboração teórica coletiva de quatro tipos de acumulações: movimentos eclesiais de base, remanescentes das organizações marxistas clandestinas, intelectuais comprometidos com as classes populares e, finalmente, o movimento sindical surgido no fim da década de 70 do século XX. Em síntese, o PT foi, e ainda é, o resultado de um processo de entrelaçamento de duas experiências de luta: a que é travada no âmbito das massas e a que se desenvolve no âmbito institucional, no parlamento e nas administrações municipais, estaduais e federal.

Um aspecto importante dessas lutas diz respeito à questão educacional, que, nestes 41 anos de vida do Partido, já obteve importantes avanços, a partir de uma história de luta pedagógica e de uma pedagogia da luta dos quais pode se orgulhar, pois reuniu, inegavelmente, elementos basilares de uma concepção global de educação.

A reconstrução da gênese das preocupações com a questão educacional no PT pode se dar através de duas vertentes históricas. A primeira caracterizou-se na atuação de trabalhadores durante o 9º Congresso de Dirigentes Sindicais dos Metalúrgicos do Estado de São Paulo, acontecido

em Lins, enquanto a segunda se constitui fora do país, gestado na confluência de brasileiros – exilados ou não – na Suíça.

A aprovação, no 9º Congresso de Dirigentes Metalúrgicos realizado no dia 24 de janeiro de 1979, da proposta de criação de um Partido dos Trabalhadores, significou a definição de várias teses programáticas referentes a vários setores do governo. Mais diretamente ligada à educação, a discussão sobre distribuição de renda e desenvolvimento econômico e social, conclui pela aprovação da tese do Sindicato de São Caetano do Sul, que propunha

maior dotação orçamentária para a educação, objetivando exclusivamente maior número de escolas públicas em todos os graus, em todo o território nacional; aumento do número de escolas profissionais em todo o território nacional; gratuidade do material escolar subsidiado através do fundo constituído por uma parcela do lucro das empresas. (GRAMMONT, 1989, p. 23).

Observa-se que, antes mesmo de se conformar em partido político, o movimento pró criação de um partido dos trabalhadores já apontava propostas que se pretendiam avançadas para a educação brasileira, embora seja explícita a ausência de referências a educadores e educandos no texto aprovado. Estas reivindicações conferem à origem das propostas educacionais petistas uma simultaneidade à criação do próprio partido. Sua concepção educacional nasce quando nasce a ideia de sua fundação; suas raízes históricas, suas matrizes ideológicas e suas razões políticas, portanto, se confundem. Pode-se dizer que as bases da concepção educacional do PT se encontram na origem do movimento posteriormente conhecido por “petismo”, que deu início a uma nova forma de organização partidária no Brasil. Mas esse movimento de aprendizado permanece. Em uma análise dos posicionamentos do Partido na década de 90,

Fica bastante visível nos documentos ou declarações dos educadores petistas a despreensão (...) de elaborar definitivamente um projeto educacional ou pedagógico do Partido. Ainda estão em discussão, no interior do PT, diferentes versões ou interpretações da questão educacional no Brasil. Entretanto, vive-se um processo importante de aprofundamento das propostas das críticas e autocríticas pedagógicas petistas. O Partido demonstra, com isso, estar sendo chamado a fazer algo mais do que levantar princípios

ou posicionamentos gerais, pois as ideias foram se tornando realizações a partir das próprias características históricas da sua formação. O processo de sua criação, como vimos, favorece a consolidação de um projeto que inovou radicalmente e que sempre manteve uma marca bastante peculiar na história do nosso país (DAMASCENO, 1990, p. 97).

A outra vertente histórica referida anteriormente alude às atividades educacionais de brasileiros que trabalhavam na Suíça. Entre os educadores brasileiros lá residentes, destacavam-se Paulo Freire e Rosiska Darcy de Oliveira. Junto a eles, trabalhava Moacir Gadoni, no Setor de Educação de Adultos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Seção de Pedagogia – da Universidade de Genebra. Esse grupo desenvolvia um trabalho de informação, comentário e análise da situação do Brasil, além de algumas tarefas voltadas à libertação de prisioneiros políticos da ditadura.

Além do pessoal que pensava educação em Genebra, no Brasil, existiam outros grupos. Um deles, o grupo ligado a Paulo Freire, já tinha trabalhado na Campanha de Alfabetização e deixado vários núcleos atuando. Muitos continuavam desenvolvendo trabalhos práticos e teóricos de documentação, sistematização e organização do trabalho realizado. Moacir Gadoni mantinha contato através do Curso de Pós-Graduação da PUC/SP, constituído de um grupo de educadores democratas e progressistas. Desta forma, garantia-se uma ligação com Demerval Saviani, assim como com Joaquim Severino e também com Carlos Rodrigues Brandão, que já havia trabalhado antes com Paulo Freire, utilizando seu método na linha de educação popular. Em 1980, durante o processo de construção do PT, Moacir Gadoni foi convidado para criar com Paulo Freire um grupo de educação dentro do partido e formar, a partir de um documento básico, uma comissão de trabalho. Então, como estavam Moacir Gadoni, Paulo Freire e Carlos Brandão diretamente vinculados ao grupo, procuraram ampliá-lo com outros educadores, embora tivessem também a presença de não-professores como Luís Carlos Menezes da USP, que era físico, Wolfgang Leo Maar, que era da área de política e que estava na época à frente da formação da Associação dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

A iniciativa de criar um grupo de educação dentro do PT foi tomada pela Comissão Executiva Nacional Provisória, antes, portanto, da sua criação.

Este e outros grupos de trabalho visavam, de certa forma, a subsidiar o conjunto do partido nas suas discussões acerca das políticas sociais a serem implementadas. Esses grupos de trabalho funcionaram entre 1980 e 1981 e conduziram à criação da Fundação Wilson Pinheiro¹. Sobretudo porque Paulo Freire era seu presidente e Moacir Gadoni seu vice-presidente, as discussões educacionais no interior do partido não tiveram uma articulação maior, permanecendo assim durante 4 anos, mais precisamente de 1982 a 1986.

Naquele momento, alguns integrantes compreenderam que era mais importante interferir diretamente na campanha do PT, abrindo espaços e militando na campanha de Lula. Nesse momento foi criado o “Grupo de Trabalho Estadual”, reunindo a maioria dos grupos de trabalho da Fundação Wilson Pinheiro, que preferiu se engajar na campanha, enquanto outros acabaram se extinguindo. A própria Fundação, por esse e por outros motivos, entrou num período de crise difícil de ser superada. Desde o início do funcionamento do partido, os educadores petistas — por meio do seu “Grupo de Educação” — sempre tiveram uma ligação muito grande com a Fundação Wilson Pinheiro, inclusive porque a Direção Nacional do PT, por não ter sede, reunia-se na sede da Fundação, que se transformou na sede Nacional do PT até sua transferência para a Rua 11 de junho, na Vila Clementino. Com a progressiva estruturação do PT, os quadros componentes dos diversos grupos de trabalho passaram a integrar as secretarias de formação política, sindical, entre outras, tendo como tarefa, animar e subsidiar as discussões no interior dos movimentos popular, sindical e até estudantil, para que estes setores pudessem se organizar dentro do Partido.

O PT sempre pretendeu construir uma política educacional amplamente discutida em seus fóruns e instâncias para que ela não fosse, em hipótese

¹ A Fundação Wilson Pinheiro (FWP) foi instituída pelo Diretório Nacional do PT em 1981, como instrumento político complementar à estrutura partidária. Nomeada em homenagem a Wilson de Souza Pinheiro, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Basiléia/AC, assassinado em frente à sede do sindicato no dia 21 de julho de 1980. Contava com Antônio Cândido e Paulo Freire à frente de seu primeiro Conselho Curador e primeira Diretoria Executiva, respectivamente. Dedicava-se à formação política da militância petista e à assessoria de dirigentes e mandatos do partido. Foi responsável pela elaboração do primeiro projeto de tratamento do arquivo histórico do PT. Em função do acirramento de divergências entre seções da FWP e a direção nacional do partido, a Fundação acabou extinta no início dos anos 1990. (<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/fundacao-wilson-pinheiro-secao-nacional>).

alguma, fruto da elaboração de alguns poucos intelectuais, mas fruto de um processo democrático de elaboração teórica no interior do próprio partido. Nesta perspectiva, a ação do Grupo de Trabalho de Educação limitava-se a prestar assessoria e a produzir subsídios diante do contexto político-pedagógico à época do surgimento do partido. Embora possa ser admitida a hipótese da existência de divergências filosófico-educacionais, do tipo “conteúdo x forma”, “competência x compromisso”; Moacir Gadonni afirma:

Nós nunca nos perguntamos a respeito dessas divergências, (...) embora evidentemente cada um tivesse sua originalidade, mas o que havia era uma convergência de opiniões no sentido de que as pessoas que atuavam na área da educação deveriam contribuir para o partido, já que muitos educadores estavam engajados no partido como membros filiados, militantes ou simpatizantes e essa força era canalizada para que quem ganhasse fosse o partido, e os trabalhadores de forma geral, quer dizer, era o compromisso com uma educação de classe, da classe trabalhadora que nos unia, evidentemente poderia existir formas de trabalho diversificadas, centradas mais na educação formal ou na educação não-formal; e mesmo nas concepções de educação popular havia tendências diferenciadas evidentemente entre o pensamento de um e de outro, mas havia realmente e há ainda, uma convergência de propósitos. (Entrevista, em 05 de outubro de 1988).

Desde as primeiras propostas educacionais no Congresso de Lins, em 1979, até a plataforma de governo para a educação nas eleições presidenciais de 1989, existe um fio condutor orientado sempre pela necessidade de lutar para garantir o acesso das classes populares à escola pública. Fruto de uma concepção excludente e antidemocrática da burguesia, o sistema educacional brasileiro sempre foi um dos mais violentos algozes das classes trabalhadoras em seu processo de emancipação política e cultural. Por isso, os trabalhadores nunca deixaram de reivindicar a democratização do acesso e da permanência de seus filhos e filhas na escola, a melhoria da qualidade do ensino, melhores condições de vida e trabalho para os educadores e a democratização da gestão educacional em todos os níveis, entre outras proposições.

Um marco significativo na história educacional do partido foi seu 1º Encontro Nacional de Educação, que ocorreu em uma conjuntura político-educacional bastante peculiar. O Congresso Nacional tinha acabado de promulgar a atual constituição “cidadã” de 1988 e se preparava para discutir

e elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o seu Plano Nacional de Educação. Nos estados, começavam-se a elaborar as Constituições estaduais, e nos municípios, as Leis Orgânicas, enquanto uma série de conquistas políticas e econômicas vinha animando as iniciativas das classes trabalhadoras, reforçando suas lutas e ampliando suas bases sociais. Parcelas cada vez maiores da população (especialmente nos setores econômicos mais significativos) vinham esgotando, por sua própria experiência, as ilusões com as "Repúblicas" anteriores, e acordado para a necessidade de organização para a luta e para a construção de uma consciência crítica capaz de impulsionar a transformação das relações sociais vigentes em relações justas, de igualdade social, sem exploração econômica e opressão política.

As vitórias eleitorais do PT em regiões de alta concentração operária, em 1988, e o significativo crescimento de manifestações organizadas em torno dos interesses populares em oposição às medidas demagógicas dos governos e dos empresários podiam ser consideradas expressões concretas do sentimento de revolta com a situação econômica e de esperança em um novo projeto que atendesse às reivindicações mais imediatas dos trabalhadores. Foi nesse contexto que se realizou o I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores. Um evento gestado durante nove anos – justamente os nove anos de vida do partido – que se inseria em um esforço de âmbito nacional por parte de todos os educadores petistas em elaborar uma política educacional para dar respostas aos inúmeros desafios com que vinham se defrontando, tanto ao nível da luta de massas como no plano institucional. Pode-se dizer que sua germinação começou durante a realização da V CBE (Conferência Brasileira de Educação) na Universidade de Brasília, no dia 3 de agosto, quando aconteceu a primeira plenária nacional de educação do PT. O evento contou com a participação de trezentos educadores petistas advindos de dezessete Estados e tinha por objetivo ser a primeira reunião nacional de articulação partidária visando à realização do I Encontro Nacional de Educação.

O I ENED/PT foi aberto sob a chancela de Paulo Freire e de Florestan Fernandes e contou com a participação de 69 delegados, 18 observadores, 10 secretários municipais de educação, e outros 11 participantes, distribuídos

em 5 grupos, de acordo com os temas previamente propostos (Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Constituintes Estaduais, Leis Orgânicas dos Municípios e Plano de Ação de Governo). Dezesete Estados enviaram delegados e três solicitaram a presença de observadores por não terem conseguido realizar Encontros Estaduais. Nunca, em toda história do partido, concentraram-se tantos esforços no sentido de discutir a questão educacional.

Represados durante nove anos, os anseios petistas por buscar soluções para a questão educacional eram enormes e, evidentemente, os três dias de Encontro não foram suficientes para saciá-los. No entanto, toda a acumulação prática e teórica dos militantes petistas na área educacional produziu uma síntese significativa, se considerarmos o atraso cronológico do Encontro e os desafios que ele se propôs a enfrentar. As propostas de educação para o Plano de Ação de Governos foram aprovadas parcialmente, ficando uma parte do texto-base sem ser discutida e um conjunto de pontos a serem apreciados em fóruns mais amplos, devido a sua natureza polêmica.

Os textos resultantes dos trabalhos de grupos durante o Encontro foram definidos como subsídios para as discussões nos Estados, assim como, as questões que foram consideradas pouco aprofundadas para serem, ali, definidas. No seu relatório, estão presentes as deliberações petistas; ora como resoluções, projeto de leis, subsídios, ora na forma de princípios básicos que norteassem a sua política educacional. O I ENED/PT também elegeu sua primeira Comissão Nacional de Assuntos educacionais do PT, constituída por cinco membros de São Paulo, dois do Rio Grande do Sul, um do Pará, um de Goiás, um de Santa Catarina, um de Pernambuco e um de Minas Gerais, e definiu premissas fundamentais e importantes para a unificação do pensamento e ação pedagógica dos educadores petistas. Entre elas estavam delineadas a concepção de educação, que deveria ser inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e igualdade social, e pautada no trabalho social enquanto princípio educativo, fonte de riqueza e bem-estar universais; a ideia de gestão democrática da educação brasileira, na qual deveria ser assegurada a participação da comunidade, com caráter deliberativo, na gestão da educação através dos conselhos populares e conselhos escolares, em todas as instâncias, mantendo fóruns permanentes de discussão das duas questões

educacionais entre os setores organizadas na população; a defesa de um processo de financiamento que destinasse verbas públicas somente para instituições públicas; e uma visão de educador como agente pedagógico para quem devem ser garantidos todos os requisitos necessários para o bom desempenho de sua função, a exemplo da elaboração democrática do Plano Único de Carreira Docente em nível nacional, definidor de padrões de formação, seleção e ingresso, progresso, remuneração, etc., pela criação de mecanismos permanentes de atualização e aperfeiçoamento de todos os trabalhadores em educação, inclusive centros de estudo, cursos, seminários, incentivo à participação em congressos, dentre outras atividades de capacitação e pelo estabelecimento de mecanismos que assegurassem aos, então, professores leigos a qualificação ao exercício profissional.

A partir desse evento, o PT desenvolveu novas proposições e teses sempre ancoradas no princípio do socialismo democrático, sobretudo ao se tratar da formação de seus próprios quadros. Neste sentido, ficava cada vez mais patente que a prática pedagógica a ser levada a cabo pelos integrantes do partido no âmbito da educação deveria objetivar a formação de intelectuais orgânicos necessários à reforma cultural da sociedade em que viviam, perspectiva relevante para Gramsci no que tange ao papel educativo do partido

O que é que o partido político se torna em relação ao problema dos intelectuais? É necessário fazer algumas distinções: 1) para alguns grupos sociais, o partido político não é senão o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos (que se formam assim, e não podem deixar de se formar, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dada) diretamente no campo político e filosófico, e já não mais no campo da técnica produtiva? 2) o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo — o grupo dominante — e os intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como "econômico", até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções

inerentes ao desenvolvi- mento orgânico de uma sociedade integral, civil e política. (GRAMSCI, 1982, p. 14).

Em 1988, o Congresso Constituinte Brasileiro elaborou uma Constituição que, ao lado de pequenos avanços, tinha um conteúdo conservador. Os artigos referentes à educação não garantiam, por exemplo, da forma esperada pelo PT, a verdadeira democratização das oportunidades educacionais para os trabalhadores brasileiros. Por outro lado, estavam colocadas algumas lacunas que preocupavam e mobilizavam os militantes petistas, como a ausência de um projeto de política educacional mais integral que subsidiasse suas ações enquanto educadores, sobretudo ao se considerar suas inúmeras e diversas experiências pedagógicas nos municípios em que tinha sido, ou era, governo. É nesse contexto que acontece em Goiânia, o I Encontro Municipal de Educação do Partido dos Trabalhadores, um indicador concreto desta necessidade, a exemplo de seus objetivos:

discutir a questão do ensino no Brasil e em Goiânia, contribuindo com a consolidação de um amplo debate nacional sobre a escola pública; Relacionar princípios e propostas que apontem na direção da elaboração de uma política educacional do partido; Propor medidas organizativas que garantam e reforcem a organização e a participação do segmento de educadores petistas no interior do partido. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, s.d.).

Iniciativas como essa se multiplicaram pelo país, caracterizando uma resposta concreta dos militantes ao descaso governamental para com o ensino nacional, ocupando-se não apenas com a definição de princípios gerais, mas com o balizamento de premissas políticas gerais da educação pública para o país, apontando caminhos viáveis para os inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar àquela época, à exemplo da gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria municipal de Educação de São Paulo.

A vida e o pensamento do patrono da educação brasileira confundem-se com a história recente do Brasil republicano, especialmente a partir do período em que se iniciam as articulações para o golpe civil-militar de 1964, desde 1963 — quando Paulo inicia sua experiência em Angicos — até a consolidação de uma tenebrosa ditadura que duraria 20 anos e que nos apartou de sua companhia em momentos cruciais da nossa história

educacional. Em 1980, devido à Lei da Anistia, Paulo Freire volta ao Brasil e começa a ministrar aulas na PUC de São Paulo e na UNICAMP, brindando-nos com sua experiência e ensinamentos adquiridos também no exílio, mas foi a partir da vitória de Luiza Erundina, eleita pelo PT para administrar a cidade de São Paulo, que Paulo e sua equipe começam a construir uma gestão educacional democrática e atenta às necessidades históricas da maioria da população, que padecia com o descaso das classes dirigentes. Tratava-se de implementar em quatro anos, a partir de janeiro de 1989, uma concepção de gestão colegiada e dialogal de educação pública e popular na maior cidade da América do Sul, com objetivos nem um pouco modestos.

O primeiro objetivo era a “democratização da gestão” por meio de mecanismos que garantissem a participação das comunidades escolares nas tomadas de decisão, principalmente recriando e fortalecendo os conselhos escolares. O segundo tratava de implementar uma “nova qualidade de ensino”, por meio de um movimento de reorientação curricular em todas as escolas. O terceiro cuidava da “democratização do acesso e da permanência”, ampliando vagas com a construção e reforma de prédios e abrindo matrículas no período noturno, entre outras medidas emergenciais. O quarto e último objetivo estratégico, mas não menos importante, foi a implantação de uma “política de educação de jovens e adultos”, viabilizada através da criação e apoio a uma rede de organizações comprometidas com um movimento de alfabetização e educação básica que envolvia entidades educativas, grupos estruturados de educadores, associações de bairro, igrejas e empresas: o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo (MOVA SP).

É importante afirmar que todo esse projeto se baseava na premissa da valorização do educador, que levava em conta o papel essencial e estruturante do professor no desenvolvimento das ações propostas. Para a materialização desta ideia, estes profissionais passaram a ter direito a 30% a mais em sua remuneração, para atuar no período noturno, e 50% para quem trabalhasse em estabelecimentos de difícil acesso. Além disso, foi instituída, de modo pioneiro, a jornada de tempo integral, que assegurava pagamento equivalente a 40 horas por jornada de 20 horas de trabalho e mais 10 horas no interior da escola, garantindo a integralidade da ação

docente. Sempre na perspectiva de cumprir o papel pedagógico da gestão como dirigente e operadora de um projeto educativo de novo tipo, fundada na tese de que: “enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos”. (FREIRE, 2001, p. 13).

Enquanto um governo petista, muitas oportunidades de aprendizado aconteceram. Em especial, aquelas que exigiam a revisão de certezas e estratégias arraigadas, ao mesmo tempo em que fortaleciam convicções democráticas no enfrentamento aos variados e persistentes ataques de setores reacionários que se originavam desde a mídia conservadora até partidos de direita e de centro, passando por pequenos grupos de servidores insatisfeitos com a extinção de seus privilégios. Tudo em um contexto de enfrentamento das próprias dificuldades do fazer democrático, no qual os processos de decisão se baseavam em discussões exaustivas que impunham a imprescindibilidade da paciência histórica tendo em vista a construção de consensos e da unidade, em um contexto prenhe de pluralismo e diversidade, em um contexto de ação cultural libertadora, pois como dizia o mestre, “coerente com este princípio, não se pode aceitar, em tal forma de ação, a transferência de conhecimento, que implica sempre a existência de um polo que sabe e na de outro que nada sabe”. (FREIRE, 2011, p. 94). Paulo Freire era um gestor crítico da própria prática em exercício de reelaboração da realidade de uma cidade, ou mesmo de um país que “foi inventado de cima para baixo, autoritariamente, daí ser necessário reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1989, p. 21).

Daqueles anos até esta segunda década do século XXI, o Partido vivenciou um manancial de experiências, trágicas e notáveis, inaugurando a cada momento, uma nova etapa de lutas pela educação pública, gratuita, democrática, libertadora e de qualidade social para todos. Vivemos na atualidade uma nova etapa desafiadora, resultante de outro golpe perpetrado pela grande mídia em conluio com setores do judiciário, empresários, banqueiros nacionais e internacionais, representantes do latifúndio e parlamentares de direita e extrema direita, que se enraizou, radicalizando

seus danos à população trabalhadora, não somente na dimensão econômica, onde tem usurpado direitos e subtraído a renda de quem verdadeiramente produz as riquezas da nação, mas, sobretudo, no plano cultural, onde se verificam retrocessos graves em contraposição aos avanços democráticos resultantes das lutas setoriais que, nos governos petistas tinham alcançado patamares extraordinários.

No atual momento, introduzem-se ações corrosivas à capacidade de ação crítica da população, por meio da tentativa de desmonte da área educacional pública, de abandono do Plano Nacional de Educação 2014-2024, da criminosa redução dos investimentos públicos, da extinção ou paralisação capciosa de programas essenciais para o desenvolvimento da inteligência nacional, além do esgotamento de recursos para o custeio das universidades públicas e a redução das verbas para investimentos na área. Da mesma forma, temos visto e combatido, a insistente imposição de uma reforma do ensino médio, cujas principais características são sua oferta por meio de cursos à distância, a facilitação de contratação de instituições privadas e uma perspectiva de formação profissional que fragiliza, estreita e rebaixa o currículo de nossos jovens. Como se fosse pouco, ainda experimentamos tentativas de cerceamento da liberdade de reflexão e de expressão de professores e alunos por meio da infame proposta da “Escola sem Partido”, movimento que, além de reacionário, é absolutamente contraditório com os protocolos pedagógicos mais adequados para o aprendizado e para a investigação científica.

Este golpe ultraliberal, sustentado pelo grande capital nacional e internacional e apoiado pelos oligopólios midiáticos e setores do judiciário, assim como pelos partidos que os representam, tem aprofundado a super exploração do trabalho, eliminado direitos sociais, reduzido o papel do Estado e os fundos públicos para as políticas sociais, diminuído a — já mínima — carga tributária para os ricos e atacado as organizações democrático-populares, além daquelas que se posicionam criticamente contra o arдил montado para derrubar o governo eleito em 2014. Estas são apenas faces de um mesmo estratagema vampiresco que promove a redução da renda dos trabalhadores, o desemprego, a exclusão social, racial e de gênero, que se

apresenta como um movimento tático na perversa lógica de acumulação e concentração do capital em nosso país e no resto do mundo.

No que tange à organização política da área educacional, assistimos à intervenção autoritária do MEC no interior do Fórum Nacional de Educação e o esvaziamento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ao excluir a participação de várias representações científicas e de classe, tendo em vista a ampliação da participação de setores do empresariado no referido colegiado, demonstrando cabalmente que o projeto político do governo para a educação é atender as demandas políticas, econômicas e ideológicas do mercado. Diante da profundidade do golpe contra os direitos e conquistas das trabalhadoras e dos trabalhadores, apontamos como desafios atuais e urgentes a atuação militante nas escolas, praças e ruas, no parlamento e junto a outros movimentos sociais, em defesa da escola pública e contra a política privatista do governo golpista e seus aliados; a defesa do Plano Nacional de Educação e os recursos previstos para a educação antes do golpe; a luta pela revogação de todas as leis recentemente aprovadas que comprometem o direito à educação de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos e a construção e o fortalecimento da Conferência Nacional Popular de Educação – CONEPE, inspirada em Paulo Freire, nossa principal prioridade no atual momento político.

Paulo Freire estará sempre presente, conduzindo-nos na tentativa de aprender a pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico, como bem disse na sua “Pedagogia do Oprimido”. Ali, nos advertia que “a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funde nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra”. Sempre buscando a coerência entre o que vivia e o que escrevia, tal qual a liderança aludida em sua “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire não dizia sua palavra sozinho, mas em uma síntese crítica com a fala do povo, aprendendo com ele e permanecendo fiel à ideia da transformação permanente, recria o discurso pedagógico e reinaugura a ideia da ação educativa.

Ele próprio já dissera que “somente homens e mulheres, como seres 'abertos' são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-

la por meio de sua linguagem criadora". Talvez por isso, se existe algo que traduz as lutas e as propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores é o pensamento de Paulo Freire feito discurso, ciência, sabedoria e, acima de tudo, inspiração! Viva Paulo Freire, patrono da educação brasileira!

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antonio; GOÉS, Moacir de. O golpe na educação. 4 ed. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1985.

DAMASCENO, Alberto. Educação e Partido Político: Elementos para uma reconstrução histórica das propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 1990.

FREIRE, Paulo, Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14ª. Ed. [versão digital] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 5ª. Ed. [versão digital] São Paulo: Cortez, 2001

GADOTTI, Moacir. Entrevista sobre a educação no Partido dos Trabalhadores. São Paulo, 1988.

GRAMMONT, Julio de. Sindicatos engatilham o lançamento de um partido político. Quinzena, São Paulo, n. 64, fev. 1989.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1986.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa, manifesto e estatuto. Brasília, 1980.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Regimento Interno do Encontro Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 1987.

RIBEIRO, Maria Luiza. A formação política dos professores de 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

SADER, Emir. E agora PT? Caráter e identidade. São Paulo, Brasiliense, s.d.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987



Não se pode falar
em educação
sem
Amor



Núcleo de Educação e Cultura

CONGRESSO NACIONAL



**SETORIAL
DE EDUCAÇÃO**