

REFORMAS EDUCACIONAIS: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Ângela Massumi Katuta

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

E-mail: angela.katuta@gmail.com

Às educadoras e educadores das escolas públicas estaduais, municipais e federais que, a despeito das políticas educacionais voltadas ao fortalecimento do campo conservador e empresarial, ainda ousam, por meio de suas lutas e atuação no chão da escola, semear, fortalecer e/ou fazer avançar a pedagogia da esperança voltada a um mundo que respeite todas as formas de vida.

Resumo

As reformas educacionais na atual conjuntura brasileira evidenciam que projetos e políticas públicas educacionais são impostos pelo empresariado nacional e internacional, em conluio com os governos da periferia do capitalismo, por meio de acordos com os organismos multilaterais. Desdobram-se então imposições e prescrições curriculares debatidas, questionadas, interrogadas e disputadas por educadores e/ou pesquisadores dos diferentes níveis de ensino que, desde as bases, reivindicam seus legítimos direitos de debater, planejar e criar currículos. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é a melhor estratégia para o enfrentamento das reformas educacionais, contextualizamos a origem e a lógica das imposições reformistas econômica e politicamente. As ações oportunistas de setores empresariais e do governo que, rapidamente, articularam atividades remotas na educação básica sem a consulta aos educadores na pandemia do Covid-19, é uma das estratégias para forjar o fortalecimento das reformas neoliberais na área educacional no país. Conclui-se que as experiências no âmbito da educação popular, histórica e espacialmente tecidas pelos movimentos sociais e grupos organizados, que resultam na elaboração dos currículos pelos coletivos que compõem a escola, constituem referências de extrema relevância no adensamento das lutas contra as reformas empresariais na educação, fortalecendo a autonomia e criatividade inerentes à docência.

Palavras-chave: Reforma educacional; Mercantilização da educação; Disputas curriculares; Resistências; Educação popular.

EDUCATIONAL REFORMS: RETROCESSES AND REXISTENCES IN THE CURRENT BRAZILIAN CONJUNCTURE

Abstract

Educational reforms in the current Brazilian context show that educational projects and public policies are imposed by national and international businessmen, in collusion with the governments of the periphery of capitalism, through agreements with multilateral organizations. Curricular impositions and prescriptions are then debated, questioned, interrogated and disputed by educators and/or researchers at different levels of education who, from the grassroots, claim their legitimate rights to debate, plan and create curricula. Based on the assumption that knowledge is the best strategy for facing educational reforms, we contextualize the origin and logic of reformist impositions economically and politically. The opportunistic actions of the business and government sectors, which quickly articulated remote activities in basic education without consulting educators in the Covid-19 pandemic, are one of the strategies to forge the strengthening of neoliberal educational reforms in the country. It is concluded that the experiences in the scope of popular education, historically and spatially woven by social movements and organized groups, which result in the elaboration of curricula by the collectives that make up the school, constitute extremely relevant

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê "Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

ISSN: 2176-5774

references to intensify the struggles against business reforms in education, strengthening the autonomy and creativity inherent in teaching.

Key words: Educational reform; Commodification of education; Curricular disputes; Resistances; Popular education.

REFORMAS EDUCATIVAS: RETROCESSOS Y RESISTENCIAS EM LA CONJUNTURA BRASILEÑA ACTUAL

Resumen

Las reformas educativas en el contexto brasileño actual muestran que los proyectos educativos y las políticas públicas son impuestos por empresarios nacionales e internacionales, en connivencia con los gobiernos de la periferia del capitalismo, a través de acuerdos con organizaciones multilaterales. Las imposiciones curriculares y las prescripciones son debatidas, cuestionadas, interrogadas y disputadas por educadores y/o investigadores en diferentes niveles de educación que, desde las bases, reclaman sus derechos legítimos para debatir, planificar y crear currículos. Partiendo del supuesto de que el conocimiento es la mejor estrategia para enfrentar las reformas educativas, contextualizamos el origen y la lógica de las imposiciones reformistas económica y políticamente. Las acciones oportunistas de los sectores empresariales y gubernamentales, que articularon rápidamente actividades remotas en educación básica sin consultar a los educadores en la pandemia de Covid-19, son una de las estrategias para forjar el fortalecimiento de las reformas educativas neoliberales en el país. Se concluye que las experiencias en el ámbito de la educación popular, tejidas histórica y espacialmente por movimientos sociales y grupos organizados, que resultan en la elaboración de planes de estudio por parte de los colectivos que componen la escuela, constituyen referencias extremadamente relevantes para las luchas contra las reformas empresariales en la educación, fortaleciendo la autonomía y la creatividad inherentes a la enseñanza.

Palabras-clave: Reforma educativa; Mercantilización de la educación; Disputas curriculares; Resistencias; Educación popular.

Introdução

O presente texto resulta de reflexões, debates e de trabalhos realizados junto a educadores e educadoras da educação básica e tem como objetivo abordar as reformas educacionais efetivadas pelo governo brasileiro evidenciando os processos de resistência cotidiana constituídos pelos educadoras e educadores que, por meio dos mais variados coletivos, as debatem, interrogam e questionam. Trata-se de evidenciar que, ao contrário do que defende o campo conservador, há resistências cotidianas dos professores que, por meio das mais variadas instituições e entidades, pautam debates para compreender os projetos e políticas educacionais impostos no atual contexto de reformas neoliberais que apontam para a ampliação de controles os mais variados, a fim de justificar os processos de mercantilização e financeirização da educação brasileira.

Assim, abordamos inicialmente os processos de resistência de educadoras e educadores no que se refere às disputas em torno das políticas curriculares voltadas à educação básica, dado que historicamente organizam grupos de estudos, vários debates nas escolas e junto às entidades de classe a fim de compreenderem e conhecerem a lógica das

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

ISSN: 2176-5774

mesmas com o objetivo de interrogá-las e constituir estratégias de resistência às imposições e prescrições de projetos e políticas públicas educacionais voltados ao desmonte da escola pública de gestão pública. Na sequência, abordamos o contexto econômico e político das imposições reformistas em âmbito internacional, demonstrando como as mesmas impactam a educação pública e o cotidiano das escolas. Finalizamos alertando para as ações oportunistas de governos e empresas que, valendo-se da atual pandemia de COVID-19, tem fortalecido e acelerado as reformas neoliberais na educação brasileira.

Conhecer para enfrentar: a imposição/prescrição de projetos e políticas públicas educacionais

“Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos.” (ARROYO, 2007, p. 22)

Os processos educativos juntamente com o trabalho - ação humana transformadora de si e do mundo, fundamento do processo de hominização -, foram constituídos e constituíram os grupos humanos desde os seus primórdios. Assim, trabalho e educação são como duas faces da mesma moeda, pois em interação dialética, formaram o ser humano em diferentes espaços, tempos e modos de produção (SAVIANI, 2007). Cada modo de produção possuía e possui uma lógica e especificidades, afinal, decisões e ações em torno do que se produz, como e o que se vai fazer com a produção e como se dá a re-produção das vidas, supõem invenção e reinvenção de si e do mundo, portanto, aprendizagens e processos educativos. No limite, ter ou não determinadas informações, construir saberes e compreender os fenômenos que ocorrem na realidade fez e faz diferença nos processos de sobrevivência, dominação e emancipação dos diversos grupos humanos.

Historicamente, em sociedades fortemente hierarquizadas, a educação voltada às elites era distinta daquela reservada aos subalternos, indicando seu forte entrelaçamento com a produção, reprodução e manutenção das relações de poder, mas também com processos de construção da autonomia, emancipação e libertação. Educação, como afirma Arroyo na epígrafe deste item, conforma identidades em função dos intensos processos de sociabilidades, aprendizagens de modos de estar e ser no mundo que ocorrem em seus mais variados âmbitos (Educação formal, não formal e informal). As sociedades capitalistas, criaram a educação formal ou moderna tal qual a conhecemos, organizada em escolas que compõem um sistema nacional de ensino, com formas e conteúdos específicos,

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

aprendizagens da leitura e escrita a partir de uma língua nacionalmente falada, das ciências naturais e humanas e da matemática, ainda que, na maioria das vezes, estes conteúdos sejam impostos em uma espécie de economia de trocas linguísticas e simbólicas (BOURDIEU, 1998). Contudo, é importante compreender que, a despeito dos conteúdos serem importantes, a convivência, ou seja, a vivência compartilhada e produzida ao longo do processo de escolarização entre adultos nos seus mais variados papéis sociais e crianças, adolescentes e jovens, cujas diferenças vão auxiliá-los a construir ideias, valores e ações com e sobre os Outros são elementos que constituem nossos aprendizados, memórias, experiências e identidades, ou seja, nos constituem como humanos. As re-organizações sócio territoriais ao longo do tempo experienciadas pelos educandos e educandas de acordo com as escolas que frequentam, conduzem a processos cada vez mais amplos de sociabilidade, fundamentais à ampliação de nossas visões e compreensões do mundo.

Sociedades comunais produzem saberes comuns. A lógica da vida fundada na comunalidade supõe aprendizagens voltadas à manutenção das existências de tais comunas. Processos educativos definidos comunitariamente são fundamentais para tais coletividades. Assim, cada sociedade e modo de produção produzem processos educativos e instituições a eles ligados que expressam e fortalecem suas relações econômicas e sócio territoriais, conformando identidades. Escolas, processos educativos e modos de produção das existências mantêm entre si relações profundas e interdeterminantes.

Nas sociedades fortemente hierarquizadas que tinham como fundamento a propriedade privada de terras e de bens delas retirados, somente a elite tinha acesso à instituição educacional, isso porque ela foi criada para e pela mesma, o que auxiliou e ainda auxilia na manutenção e fortalecimento das relações sociais de produção. Desse modo, conteúdo e forma da escola foram pensados e materializados para e pelas classes sociais hegemônicas, a fim de fortalecer os processos de reprodução social e, portanto, a ampliação das relações sócio territoriais capitalistas. O ocultamento deste fato produziu uma forte crença na neutralidade dos conhecimentos escolares e da ciência, defendida atualmente no Brasil pelos segmentos mais conservadores que estão pautando nas Casas Legislativas Projetos de Lei como o do Escola Sem Partido, que parte deste pressuposto equivocado e incentiva a efetivação de denúncias de educadores e educadoras que fazem uma abordagem crítica e/ou emancipatória, sob a falsa alegação de que estão ideologizando o processo. Não há ciência neutra, o discurso sobre a neutralidade dos conhecimentos oculta os atrelamentos

das diferentes frações de classe e outros grupos sociais na produção acadêmico científica e escolar.

Com o cercamento dos campos, a urbanização, os movimentos de expulsão campo-cidade, o processo de industrialização, entre outros, ocorreu a ampliação significativa do contingente populacional nas cidades que passaram a ocupar postos de trabalho que exigiam uma mínima instrução. Com a intensificação e transformação das relações capitalistas de produção ocorreu a criação dos sistemas locais e nacionais de ensino, cujo objetivo era instruir minimamente o conjunto de trabalhadores, inicialmente nos países europeus e, posteriormente, nas terras invadidas ou colonizadas. Verifica-se assim, uma relação direta entre educação e economia capitalista desde o surgimento das primeiras escolas de massas. Aos poucos a escola passa a ser imposta, como por exemplo aos povos originários ou indígenas, no caso, como estratégia de desestruturação de seus modos de existência dado que, dependendo da maneira como se efetiva, atua fortemente na transformação de suas identidades. As propostas pedagógicas das escolas indígenas bilíngues são uma invenção comunitária recente no Brasil. Com a crescente urbanização, a escola passa também a ser alvo de reivindicações das classes trabalhadoras, dado o crescente nível de especialização e divisão social do trabalho e as aprendizagens necessárias à inserção no mercado. Contudo, é importante destacar, como defende o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), esta expansão e o acesso para outras classes e grupos sociais ocorre sem mudança de seu conteúdo e forma (ARROYO, 2015; CALDART, 2011).

As escolas ao se instalarem nos territórios com os currículos impostos, portanto, sem transformar os conteúdos com os quais trabalham, as metodologias, suas formas de organização, acabam por promover o fortalecimento do modo de produção hegemônico, na medida em que pouco contribuem para a compreensão das contradições, expropriações e explorações nas quais estão imersos aqueles que vivem do trabalho, assim, acabam fortalecendo identidades necessárias ao capital. Não raro, em sociedades e escolas excludentes, muitos trabalhadores e trabalhadoras são ejetados do sistema porque os tempos e espaços, suas condições materiais de vida lhes impedem de acessar e permanecer na escola e, também, pelo fato de que muitos não encontram sentido nos conteúdos e metodologias propostos. Conteúdo e forma de escola elaborados por e para determinadas classes sociais quando ofertados a outras produzem processos de ideologização que atuam fortemente no sentido de induzir os trabalhadores e trabalhadoras e outros grupos sociais subalternizados a

pensar como e desde a perspectiva das classes e grupos hegemônicos, mesmo que do ponto de vista de sua materialidade sejam de outra classe social. Esta é a construção identitária que interessa ao capital: pensar como os donos dos meios de produção e, assim, defende-los e/ou não interroga-los, pelo fato de não ter consciência de sua situação de expropriação. Eis o processo de ideologização escolar em processos de imposição de conteúdos e formas. Neste sentido, Arroyo (2003, p. 32) defende que “Diante da opressão e exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador.”. Este entendimento aponta para uma compreensão outra de currículo, tecida a partir da diversidade característica das escolas públicas de gestão pública que disputam espaços com aquele imposto por políticas públicas prescritivas atreladas aos segmentos empresariais. As educadoras e educadores comprometidos com uma educação e sociedades democráticas têm historicamente produzido, atuado e lutado por currículos e escolas outras, pensadas a partir dos seus coletivos. Este é um processo histórico de resistência cotidiana que Arroyo (2013) evidencia em seu livro *Currículo, território em disputa*.

O mesmo autor em suas reflexões sobre currículo demarca duas tendências atuais que, historicamente, têm se confrontado nos sistemas de ensino, nas políticas e no cotidiano de educandas, educandos, educadoras e educadores, nos chamando a atenção para a relevância destes últimos no tocante aos questionamentos, posicionamentos e interrogações que fazem no contexto de sua atuação profissional. Trata-se, como afirmamos anteriormente, de um processo de resistência cotidiana, ocultado e/ou não evidenciado por discursos e políticas que criminalizam e responsabilizam os profissionais da educação pela situação da educação no país, ocultando as políticas públicas e programas de precarização e controle das escolas e de seus trabalhadores. É importante evidenciar estas resistências cotidianas pois é neste contexto que ocorrem questionamentos, debates, bem como o estabelecimento das mais variadas estratégias de lutas em diversos âmbitos como na sala de aula, nas escolas, nas entidades de representação da categoria, entre outros fóruns. Sim! Sempre houve sujeitos que interrogaram permanentemente os currículos, fortalecendo as disputas por autoria e criatividade docente:

De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades, lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores do seu trabalho individual e, sobretudo,

coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, seqüências de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes.

O desencontro dessas tendências leva a tensões entre maiores controles, de um lado, e maior consciência do direito à autoria docente, de outro. Os embates estão postos nas escolas, nos encontros e no próprio movimento docente. (ARROYO, 2013, p. 35).

O Currículo, por constituir-se como território em disputa, em função dos movimentos de resistência de educadores e educadoras, deve ser amplamente debatido e coletivamente elaborado, pois o trabalho docente é condicionado pelo modo como a escola se estrutura, que é inseparável da sua organização curricular (ARROYO, 2007, p. 19). É neste sentido que entendemos que as proposições curriculares materializam escolas que podem ou não servir para a compreensão de como se dá a produção das existências humanas:

Conseqüentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular. (ARROYO, 2007, p. 18).

As relações com os educandos e educandas, com nossos companheiros e companheiras de trabalho, com os conhecimentos escolares, enfim, nosso cotidiano de trabalho está imerso na organização curricular. Esta última produz vínculos e identidades em torno de um projeto de escola, de educação, de sociedade, de país, de planeta. Por isso, o currículo é acirradamente disputado na arena das políticas públicas educacionais nas quais os profissionais da educação ocupam lugar de relevância e destaque pois são os sujeitos que têm feito resistência a processos autoritários de prescrição e imposição curricular. Arroyo (2013, p. 35) sugere então a necessidade de avançarmos os debates sobre o currículo em duas direções complementares: “[...] de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar.” Práticas coletivas fundadas na autonomia e criatividade, tecidas na dialogia entre os territórios das escolas, seus educandos e comunidades, expressões de currículos em movimento, auxiliam a produzir massa crítica,

fundamental aos processos históricos de resistência dos profissionais da educação. Assim, dialógica e dialeticamente as práxis voltadas à autonomia fundadas na criatividade, na *poiesis*, forjam distintos entendimentos acerca das concepções de educação e dos projetos societários a elas subjacentes, questionam as políticas, os políticos, as classes sociais hegemônicas, as estruturas e os mecanismos que interditam a autonomia e a capacidade criativa inerentes ao exercício da docência. Entender para contrapor e, assim, fazer avançar as pedagogias da esperança e da autonomia é o que muitas educadoras e educadores têm feito. São estes movimentos de resistências os responsáveis pelos históricos tensionamentos às imposições e prescrições das políticas e programas educacionais dos governos neoliberais. Esta construção segue fortalecida pelas entidades de classe como os sindicatos e apoiadores, dentre eles, predominantemente frações de grupos de pesquisadores das Universidades públicas, sobretudo aqueles que atuam em cursos de formação inicial e continuada de professores. No próximo item, contextualizamos brevemente a lógica que orienta as políticas reformistas atreladas à atual forma do capital, pois entendemos que esta compreensão pode auxiliar no estabelecimento de estratégias de resistências. Trata-se de conhecer tais processos para fazer frente aos mesmos, como afirma Arroyo (2007), produzindo resistências aos assaltos voltados à educação pública de gestão pública.

O contexto econômico político das imposições reformistas em âmbito internacional

“Educação é a atividade mais séria e complexa da sociedade. E para dar certo, ela deve ser gerida de forma democrática e deve ser pautada pelos educadores e educadoras.” (CARA, 2020, em entrevista concedida ao editorial do Centro do Professorado Paulista –CPP)

Educação e economia, como afirmamos anteriormente, nutrem historicamente relações interdeterminantes entre si. As políticas e programas educacionais, bem como os currículos são pensados pelas políticas e programas governamentais dependendo do lugar de um dado país no processo de acumulação flexível. Constituem elementos fundamentais ao novo regime de acumulação os processos de intensa regulamentação política e social voltados à ampliação da expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos. Neste sentido, a acumulação flexível:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, **novos mercados** e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de **inovação comercial, tecnológica e organizacional**. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.[...] também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos do transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.

[...] **A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”[...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...].** (HARVEY, 1993, p. 140-141, grifo nosso).

Neste novo regime de acumulação, caracterizado pelos altos níveis de desemprego estrutural, as políticas e programas voltados ao mundo do trabalho explorado e à educação são produzidos nesta mesma lógica de manutenção e ampliação de novos mercados para os produtos e serviços educacionais, utilizando estratégias de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Voltadas à formação de mão de obra em um contexto, como afirma Harvey (1993), de rápida destruição e reconstrução de habilidades em tempos de precarização do trabalho, tais estratégias supõem uma série de imposições voltadas às transformações das políticas educacionais atreladas ao lugar que cada país ocupa na ordem do capital internacional. Não por acaso, a mercantilização da educação pública, a financeirização e as disputas de sua forma e conteúdos a cada dia são intensificados, dada a ampliação das influências do Banco Mundial e suas instituições, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas públicas dos chamados países em desenvolvimento ou de economia dependente, sobretudo depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

O processo de mercantilização da educação pode ser caracterizado pela sua transformação de direito de todos em mercadoria que, desdobrada em vários produtos e serviços passa, por exemplo, a produzir livros didáticos, plataformas e programas educacionais, formação inicial e continuada, planos de ensino, aulas, entre outros. Tais produtos e serviços educacionais têm como fundamento a criação de mercados para a manutenção e a ampliação de lucros no mercado educacional. O processo de financeirização da área educacional é expressão da intensificação da sua mercantilização, refere-se à participação de conglomerados financeiros que, por meio de criações, aquisições e fusões de empresas educacionais, acabam por concentrar capitais constituindo oligopólios que formam fundos de investimento por meio da abertura de capital na bolsa de valores. Tais processos também têm forjado em muitos lugares que a administração das políticas e instituições

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

ISSN: 2176-5774

educacionais públicas de gestão pública seja efetivada por empresas (Oscips - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) ou mesmo utilizando a lógica do capital: custos mínimos, grande escala, investimento em tecnologia e financiamento público (KATUTA, 2019).

É importante destacar que as influências de organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras ocorrem deste o século passado. Assim, temos desde muito antes do regime de acumulação flexível a compreensão da educação como insumo que incide fortemente sobre a economia, ideia esta que foi se tornando cada vez mais hegemônica, justificando, para o campo conservador, as reformas educacionais e suas políticas prescritivas e impositivas, atualmente sob a égide das reformas neoliberais. Segundo Almeida (2008, p. 165), desde o final dos anos 1950, inicialmente nos Estados Unidos da América e, posteriormente no plano mundial, há uma transformação na lógica de compreender a educação, “[...] que passa de instrumento de construção da nação e do cidadão a instrumento de desenvolvimento econômico.”

É neste período que Theodore Schultz e Gary Becker, professores do departamento de economia da Universidade de Chicago, passam a promover a ideia de que a educação deveria ser compreendida e analisada na produção como um fator independente (IDEM, p. 166). A partir de então, a teoria do capital humano passa a ser amplamente adotada pelas instituições responsáveis pelo avanço, fortalecimento e financiamento das relações capitalistas no mundo, com destaque para: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais instituições passam, desde a sua criação no contexto geopolítico do pós-guerra entre 1944 e 1946, a fazer frente ao que se denominava à época de ameaça comunista, visando ampliar cada vez mais a influência dos países capitalistas desenvolvidos capitaneados pelos Estados Unidos da América (EUA), nas políticas econômicas e educacionais dos países situados na periferia do capitalismo. A educação passa a ser defendida por estas instituições como formadora de capital humano e, desde a Guerra Fria (1947/1991), como elemento importante à segurança, condição para a ampliação da atuação do capital internacional nos regimes capitalistas periféricos. Educação e segurança passam a constituir então as pautas dos referidos organismos multilaterais para os países de economia periférica e a ditar as políticas econômicas e educacionais em escala mundial, sobretudo a

partir dos anos 1990, dada a nova reconfiguração do capital nos anos 1970, já abordada anteriormente neste texto (acumulação flexível).

Não por acaso, em reflexão realizada em 1999 (p. 19), intitulada *Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*, Roberto Leher defende a tese de que a atual redefinição dos sistemas educacionais está situada no contexto “[...] das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança.” Denominado pelo mesmo autor como ministério mundial da educação dos países periféricos, esta instituição tem atuado intensamente no fortalecimento da fragilização das economias de países periféricos no contexto do desenvolvimento desigual e combinado, qual seja: subordinada aos países desenvolvidos, por isso, periférica, dado que seu lugar na divisão internacional do trabalho é de produção de mercadorias de baixo valor agregado, sobretudo *commodities*, que são produtos de origem primária ou matérias-primas, cujos valores são determinados pela bolsa de valores em âmbito internacional. Eis o contexto econômico e político das atuais reformas educacionais.

Para o autor, “As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina.” (LEHER, 1999, p. 29) Assim,

Desde o final da década de 1980, uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros. Os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima à indigência.

O desenvolvimento econômico subordinado e periférico, focado na produção de mercadorias de baixo valor agregado pressupõe trabalho pouco qualificado. Para Leher (1999, p. 27) “A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que país. [...] melhor do que a análise endógena dos sistemas de ensino, a tese das “vantagens comparativas” explica as prioridades educacionais em curso nas periferias.” Eis a lógica do orquestramento global e impositivo das reformas educacionais aos países da periferia do capitalismo.

Denominada de Apagão Pedagógico Global (APG) dado que visa retirar das bases o poder decisório sobre as políticas e programas educacionais, interditando autorias e criatividade docentes, tais reformas pensadas na perspectiva econômica mundial por organismos multilaterais e empresas são viabilizadas, fortalecidas e pactuadas em eventos de

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

âmbito internacional que vêm ocorrendo “[...] há mais de duas décadas e que têm como objetivo a criação de sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais [a exemplo do Todos pela Educação] e financeiros com atuação em escala mundial.” (KATUTA, 2019, p. 94, grifo nosso). Dentre os eventos podemos citar as conferências e fóruns mundiais e Ibero-Americanos “[...] como os que ocorreram em Jomtien na Tailândia em 1990, marco fundante das transformações educacionais que se desdobraram na Declaração de Nova Delhi, ocorrida na Índia em 1993, no Marco de Ação de Dakar (Senegal) de 2000 e no Fórum de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015.” (KATUTA, 2019, p. 93).

Estas imposições e disputas estão em curso no Brasil. Um exemplo didático deste processo foi a imposição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC: Ensino Fundamental (EF), homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro Mendonça Filho e Ensino Médio (EM), homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro Rossieli Soares). Desde 2015 até os dias atuais, no processo de sua elaboração, publicização, homologação e implementação ocorreram e ainda ocorrem intensas disputas entre as equipes dos governos e os educadores e as educadoras. Estes últimos defendem suas autonomias e capacidades para pensarem coletivamente os currículos e são apoiados por muitas entidades, universidades e grupos de pesquisadores, a exemplo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) que lançou em março de 2016 a Campanha intitulada *Aqui já tem currículo* (Ver em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>), cujo objetivo era evidenciar que as escolas brasileiras já praticam currículos os mais diversos por meio do trabalho com conteúdos plurais. Segundo a entidade, ao contrário do que defende o Ministério da Educação (MEC) estes profissionais não foram devidamente ouvidos, respeitados e considerados pois as consultas públicas online tinham ambientes frios e de pouca interatividade e as audiências públicas, feitas de forma aligeirada, limitavam o número de participantes.

No que se refere ao ensino superior, o presidente do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) publicou a Resolução CNE/CP 2/2019, em 20 de dezembro de 2019 no Diário Oficial da União (homologada pela Portaria nº 2.167, de 19/12/2019, assinada pelo Ministro de Estado da Educação – substituto –, Antônio Paulo Vogel de Medeiros) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento, ainda pouco divulgado e debatido no âmbito dos cursos de licenciatura, perigosamente desconhecido, propõe em seu Parágrafo único que “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.”. Em nosso entendimento, trata-se de mais uma imposição e prescrição que atenta contra a autonomia universitária, a criatividade e a liberdade de cátedra deste nível de formação. Atrelar a formação inicial das licenciaturas à implantação da BNCC da Educação básica constitui grave equívoco na forma de pensar a formação inicial de educadoras e educadores.

Neste sentido, em 9 de outubro de 2019, a ANPED explicitou sua posição sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” em um documento intitulado *Uma formação formatada* no qual elenca 9 motivos que levaram a Associação ser contrária ao referido texto, recomendando seu arquivamento. Isso porque a Resolução CNE/CP 2/2019 faz imposições e prescrições que desconsideraram todo um conjunto de expertises produzidas historicamente pelos cursos de licenciaturas, desde as suas origens. Seguem as críticas feitas pela entidade: 1. Uma formação de professores de ‘uma nota só’; 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática; 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

As questões apontadas pela Associação evidenciam novamente mais um conjunto de prescrições, formatações e imposições às licenciaturas de todo o país, revelado pelo seu atrelamento à implementação da BNCC, em detrimento de uma formação de qualidade, crítica e autônoma. O contexto de elaboração e aprovação da BNCC (Ensino Fundamental e Médio) e da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como o teor dos documentos evidenciam as tendências e disputas políticas em torno dos currículos no Brasil, sobretudo

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

nos últimos 5 anos, já apontados por Arroyo (2013). Verifica-se em todos os níveis de ensino o atrelamento do Ministério da Educação às prescrições dos organismos multilaterais. Ao final do seu documento, a ANPEGE foi categórica quanto ao arquivamento da minuta (atual Resolução nº 2 de 20/12/2019) e manutenção das DCNs de 2015 (Resolução nº 02/2015), posicionamento este não acatado pelo MEC. No trecho que segue, a entidade denuncia seu atrelamento às políticas neoliberais:

Tal como formulado no Parecer, o que se tem é o reforço de uma política de responsabilização do professor que, atribui ao sujeito profissional, individualmente, a responsabilidade de se desenvolver (p. 26, linha 1071). Sua associação aos referenciais tende, ainda, a reduzir o desenvolvimento profissional à ideia de competência profissional. Enfim, nos termos propostos o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo.

Estes, entre outros aspectos aqui não abordados em virtude dos limites que um momento público como esse impõe, confirmam a sintonia da **3ª versão do Parecer do CNE** à Agenda 2030 que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes. (ANPEGE, 2019, s.p.)

Em tempos de pandemia provocada pela Covid-19 a política de responsabilização das educadoras e educadores continua em curso, como ofensiva conservadora para destituí-los de sua autonomia, criatividade e compromisso com a educação e seus fazeres, somado a isso, temos a intensificação da exploração de seus trabalhos em função da suspensão das aulas presenciais e da implementação das atividades remotas que têm evidenciado, - para além das dificuldades e/ou falta de acesso às redes, expressão das amplas desigualdades sociais -, o oportunismo das empresas ligadas à Tecnologia da Informação e Comunicação e também a abertura de possibilidades, o fortalecimento e a injeção de recursos de modo apressado neste nicho de produtos e serviços.

Nas linhas que seguem, sistematizamos um conjunto de problemáticas vivenciadas no atual momento de pandemia por educandos, educandas, educadores e educadoras, bem como seus familiares que revelam: as tensões em torno das reformas educacionais evidenciadas pelas atividades remotas, a importância do trabalho vivo docente, em detrimento do trabalho morto executado por meio de equipamentos e plataformas digitais, os limites das gestões educacionais fundadas na lógica do mercado, a relevância das escolas, como expressão das políticas públicas, nos territórios onde estão inseridas, as complexidades dos processos de ensino e aprendizagem com as quais os profissionais da educação lidam, entre outros. Tais processos evidenciam o que há tempos os movimentos e grupos sociais que lutam por uma educação pública de gestão pública, democrática e de qualidade (crítica e

emancipadora) têm defendido: escola não é empresa, educação não é mercadoria. Os educadores e educadoras em seu cotidiano de trabalho e atuação prosseguem questionando, refletindo, debatendo, interrogando, lutando e resistindo às reformas neoliberais na educação. Nas linhas que seguem problematizamos se as ações dos governos e empresas no atual contexto de Pandemia (COVID-19) podem ser tomadas como mais um avanço em direção às reformas neoliberais da educação em curso.

Ações oportunistas de governos e empresas em tempos de COVID-19: mais um passo rumo ao fortalecimento das reformas neoliberais na educação?

“A reforma constrói diferentes caminhos para se tornar hegemônica.” (FREITAS, 2018, p. 47)

A partir de meados de março de 2020, no início do ano letivo, governadores de estado e prefeitos determinaram a suspensão das aulas nas escolas públicas e privadas brasileiras, como medida para conter a disseminação da Covid-19 (SARS-CoV-2) que atualmente assola o mundo e o país de forma diferenciada, a depender do seu lugar na acumulação flexível. No dia 1º de abril, o presidente da república publicou uma medida provisória que desobriga as instituições de ensino de cumprirem os 200 dias letivos que são exigidos por lei (LDB 9394/1996), desde que sejam mantidas as 800 horas mínimas de aula. No exato momento em que fecho este artigo, dia 30 de junho, o Congresso Nacional aprovou a Medida Provisória 934/20 que estabelece para a Educação infantil: A não obrigatoriedade dos 200 dias letivos nem das 800 horas; 2- Ensino Fundamental e Médio: Desobrigação dos 200 dias e 800 horas sendo cumprida/compensada no próximo ano, como um ciclo único: 2020/2021(duas séries num só ano); 3- 3º Ano/ENEM/SISU/PROUNI: Possibilidade de rematrícula para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, condições específicas para ENEM e acesso às Universidades.

Desde então, unidades da federação e municípios passaram a organizar o que estão denominando de atividades remotas, a distância, não presencial que, em muitos casos, implicou em contratação de serviços, aquisição de pacotes de dados, compra de equipamentos de forma emergencial com dispensa licitatória, efetivação de parcerias com grandes empresas do ramo de informática e comunicação como Microsoft, Google (Google for Education), redes de TV de canal aberto e outras a fim de viabilizar ambientes virtuais para a efetivação das atividades. YouTube, Twitter, Whatsapp, Facebook, Google

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

ISSN: 2176-5774

formulários, Google Docs, Google Apresentações, Google Sites, Hangouts (atual Google Meet), YouTube Edu, Google Earth, Jmaboard, Canvas do Google e outras, estão entre as ferramentas utilizadas em nosso levantamento exploratório feito em sites de notícias on-line, em páginas dos governos de estado e de sindicatos da categoria.

A atual situação nos permite ter uma ideia da direção das prescrições ligadas à EaD (Educação a distância) para a educação básica que organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) têm feito no bojo do conjunto das ações ligadas às reformas neoliberais na educação. Ainda que atualmente as instituições escolares de todos os níveis de ensino estejam trabalhando com atividades remotas, entendemos que as mesmas auxiliam a construir materialidades (programas e políticas de acesso a equipamentos e redes), inclusive culturas e hábitos para que se possa instalar com mais facilidade a EaD.

No dia 25 de março de 2020 o Banco Mundial lançou uma nota intitulada *Políticas Educacionais na pandemia do Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*. Este documento, segundo a instituição, apresenta experiências internacionais na mitigação dos efeitos da pandemia na área educacional e traz respostas às seguintes questões: Fechamento das escolas para conter a disseminação do COVID-19; Quais são os riscos do fechamento das escolas?; O que as redes de educação podem fazer para promover aprendizagem e tempo pedagógico de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas?; O sistema educacional pode dar suporte no combate ao COVID-19; Quais ações podem ser realizadas já no curto Prazo?; Políticas Educacionais Pós-Pandemia.

O documento apresenta dados do Brasil e de outros países, no tocante à questão da acessibilidade em termos de equipamentos e redes de internet e contextualiza algumas dificuldades inerentes ao fechamento das escolas e relativas ao preparo dos profissionais para atuar com ferramentas de EaD, também traz sugestões do que fazer no atual momento. A instituição informa que a maioria das famílias no Brasil possuem acesso à internet pelo celular, e desconsidera, não aborda e/ou oculta o fato de que estes acessos se referem, na maioria das vezes, a pacotes de dados muito limitados, portanto, há acesso precarizado no tocante às redes e ao tipo de equipamento que possuem, pois certamente, um celular pode ajudar, mas é ferramenta inadequada para produzir e assistir aulas virtuais, para organizar e fazer tarefas, entre outras atividades demandadas nas aulas remotas, ainda mais se for compartilhado com as várias pessoas da família, como é o caso de muitos estudantes e educadores. Desse modo, em função das abordagens prescritivas que faz, a instituição não

considera as múltiplas problemáticas ligadas à exclusão digital que envolvem os educandos, educandas, educadores e educadoras e suas famílias, cujos relatos diariamente são veiculados pelos sindicatos em seus informativos, em revistas acadêmicas, em transmissões ao vivo organizadas pelos profissionais da educação, em redes sociais e outros meios, expressão também de processos de resistência à imposição das aulas remotas. Neste item, evidenciei algumas que apontam para os problemas verificados na implementação das atividades remotas no período de pandemia, com o objetivo de interrogar a tese das instituições reformadoras de que a EaD pode ser uma das soluções para a melhoria da qualidade da educação brasileira, um dos países na periferia do capital, de amplas desigualdades sócio econômicas e territoriais que estão sendo exacerbadas no atual momento. Obviamente que há diferenças entre as atividades remotas e a EaD, contudo, utilizam as mesmas bases materiais de equipamentos e redes e operam com o mesmo nível de exclusão, o que torna possível refletir e fazer apontamentos em torno das problemáticas educacionais propostas pelos organismos multilaterais, pois esta é colocada como resposta para melhoria da qualidade da educação no país.

Neste sentido é preocupante na nota da instituição (BM) e digno de destaque o que ela aponta no referido documento: a necessidade de “[...] Avaliar quais práticas do ensino à distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia.”(BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4). Ainda que os governos tenham efetivado as atividades remotas de forma não vinculada diretamente aos preceitos das reformas neoliberais, verifica-se que se trata de ação oportunista de aproveitamento da estrutura posta em funcionamento com dinheiro público durante a pandemia. Assim, em nosso entendimento, este documento evidencia uma das intenções subjacentes às reformas educacionais que, como afirma Freitas (2018, p. 47) na epígrafe deste item, constroem diferentes caminhos para se tornarem hegemônicas. Um deles é certamente o fortalecimento da Educação a Distância (EaD), já apontada como possibilidade na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) com as seguintes proporcionalidades: EM diurno e noturno, respectivamente: até 20% e 30% da carga horária, preferencialmente nos itinerários formativos (áreas optativas), com acompanhamento de um professor. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ficou absolutamente precarizada na BNCC do Ensino Médio pois pode ter até 80% da carga horária ofertada em EaD, em todas as áreas do conhecimento e, o mais absurdo: sem acompanhamento e/ou coordenação de um professor. Nas instituições

Universitárias públicas de gestão pública, sobretudo nas Federais, também verificamos o fortalecimento do que muitas têm denominado educação híbrida, sendo possível contabilizar parcialmente a carga horária das disciplinas na modalidade EaD. Verifica-se nestas possibilidades de ofertas presentes na BNCC (EM) que todos os educandos do ensino médio serão atingidos pela precarização dos processos educativos. Contudo, aqueles trabalhadores que possuem condições materiais de vida mais fragilizadas e que, por vários motivos, sobretudo os de ordem econômica, não tiveram acesso ao ensino médio na idade equivalente ou que não podem acessar aulas no ensino médio regular diurno e noturno são os que mais sofrerão os efeitos da reforma neoliberal deste nível de ensino. Por suas condições materiais de vida são presas fáceis do desemprego e precarização do trabalho, agora justificados pelo mercado em função de suas opções educacionais que os levaram para o caminho da falta de qualificação. Oculta-se neste entendimento neoliberal as políticas públicas excludentes elaboradas, implementadas e apoiadas pelos organismos multilaterais:

É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional. Grande parte dos sindicatos brasileiros, independente da filiação à CUT ou à Força Sindical, está empenhada em acordos com o governo, com o objetivo de propiciar, aos seus associados, cursos de qualificação e treinamento. O corolário é a **perda da capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento da ideologia da globalização nas classes trabalhadoras que, deste modo, se movem no interior das ideologias dominantes.** Os sindicatos tornam-se incapazes de fazer frente ao avanço da barbárie do capital. (LEHER, 2015, p. 12, grifo nosso).

Em um contexto de diminuição e precarização dos postos de trabalho, esta estratégia torna-se importante pois opera no sentido de dificultar os questionamentos acerca das misérias e exclusões inerentes às políticas que fortalecem o sistema capitalista, sobretudo em sua face neoliberal. A interdição de investimentos educacionais a amplos segmentos das classes trabalhadoras, neste nível de ensino, ou seja, sua retirada como direito de todas e todos justifica o não acesso ao ensino superior público e também ao mercado de trabalho, ampliando e adensando as desigualdades sócio territoriais e as mazelas a elas inerentes.

As medidas aligeiradas de educação remota neste momento de pandemia constituem profícuos laboratórios e campo fértil para a criação de expertises, aderências, fortalecimento de parcerias e contratos que capitalizam as empresas que atuam na área educacional. No contexto das reformas educacionais neoliberais impostas para o país, trata-se de uma grande oportunidade para injetar dinheiro público sem processo licitatório capitalizando empresas, plataformas, fornecedores de equipamentos e serviços e, também,

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

para preparar o campo à intensificação da EaD no país, como prescreve a nota do Banco Mundial. Em reportagem divulgada no dia 04 de Maio de 2020, o editorial *Brasil de Fato* informou que, em levantamento recente, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) indicou que 25 estados do total de 26 e o Distrito Federal estão adotando o ensino remoto (SAMPAIO, 2020). Se verifica portanto, ações nacionalmente orquestradas em torno do ensino remoto que certamente auxiliam na materialização, no consenso social em torno da EaD, fortalecendo-a.

O Brasil, em função de seu contingente populacional e de suas características geográficas, é um dos maiores mercados mundiais na área educacional, segundo Daniel Cara, em entrevista à Carta Capital (25/04/2020), trata-se de um negócio da ordem de mais de R\$ 200 bilhões. Não por acaso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo como base os dados do Cadastro Central de Empresas de 2013 a 2017, indica que houve queda de 6,73% no percentual de empresas ativas. O maior crescimento de empresas ocorreu entre aquelas com atividades ligadas à educação que teve uma alta de 37,5% no período (SILVEIRA, 2019), expressão do processo de mercantilização e financeirização em curso e indicador do aquecimento do setor.

Nas linhas que seguem, registrei a ponta do iceberg do drama vivido por educandos e educandas, educadoras e educadores de todo o país e suas famílias, expostos atualmente a uma aligeirada e oportunista organização de atividades escolares nas unidades da federação e municípios brasileiros. A maioria destas aulas e atividades educacionais estão sendo disponibilizadas para serem assistidas e realizadas remotamente, em canais de televisão aberta, redes como *YouTube* e outras plataformas educacionais, por *whatsapp*, correio eletrônico, Facebook e todo um conjunto de plataformas e aparatos tecnológicos já elencados anteriormente. Refletir em torno destas questões é um campo profícuo para adensar o debate e interrogar o ensino remoto e a EaD, pois a instituição escolar, além de fornecer acesso a conteúdos de aprendizagem, é o principal local de socialização da infância e da juventude em nosso país. Reduzir a escola a um local onde se tem acesso apenas a conteúdos escolares é ocultar para desestabilizar e fazer cessar as suas múltiplas funções nas cidades e nos campos. Conseguirão? Penso que não, o chão da sala de aula historicamente tem mostrado que sempre há resistências e resistentes, como bem apontou Arroyo (2003, 2007). Os movimentos de educadoras e educadores, seus sindicatos e as frações das

universidades que atuam na área educacional têm feito intensos debates, estudos e movimentos para se contrapor a este processo.

Importante destacar aqui que não se trata de questionar as tecnologias ou o uso das mesmas nos processos educacionais, até porque elas já há muito tempo são amplamente utilizadas nas escolas públicas dos mais diferentes níveis de ensino. A despeito dos parcos e pontuais investimentos dos governos, educadoras e educadores têm utilizado as tecnologias muitas vezes utilizando recursos próprios. Questionamos neste momento de pandemia, o acesso, a qualidade do mesmo que supõe ter equipamentos adequados e pacote de dados suficiente para a realização das atividades que, também, deveriam estar adequadas às condições materiais de vida dos envolvidos: educadoras, educadores, educandas, educandos e suas famílias.

Em informe do dia 21 de maio de 2020 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, divulgou-se que 44% dos estudantes da rede estadual paulista não têm assistido as aulas em aplicativo adotado pelo governo. De acordo com a mesma Secretaria, dos 3,6 milhões de estudantes, aproximadamente 2 milhões acessaram a plataforma ao menos uma vez, o que não significa que os mesmos estejam assistindo as aulas ou realizado as atividades demandadas (TENENTE, 2020). No Paraná, segundo levantamento junto a professores feito pelo *G1*, cerca de 30% dos alunos de cada turma assistem as vídeo-aulas e entregam as atividades propostas (CORDEIRO, 2020). Tais índices justificam os questionamentos quanto ao tipo de acesso, as políticas e modos autoritários de sua efetivação, dado que não houve consulta aos profissionais que atuam diretamente nas escolas.

A tomar como base a unidade da federação mais desenvolvida economicamente (São Paulo), com o 3º maior número de usuários de internet por computador/tablet atrás apenas do Distrito Federal e Santa Catarina, como mostra a nota do Banco Mundial, pode-se arriscar afirmar que os indicadores de acesso podem ser bem piores nas unidades da federação distante do centro sul do país. O percentual de acesso e entrega de atividades do estado do Paraná, relatados pelos professores descortina a gravidade da situação. É preciso considerar que o estado, juntamente com outros do centro sul do país, é um dos que também tem melhor conectividade. O que nos possibilita pensar na gravidade da situação de outras regiões com menor acesso.

Por isso, é importante interrogarmos as estratégias utilizadas pelos governos federal, estadual e municipal neste momento e a atuação das empresas de educação, que propuseram,

de imediato, as aulas e atividades remotas, em um país onde 50% da população sobrevive com apenas R\$ 438,00 por mês (menos de 15 reais por dia), de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua/IBGE, 2019), ou seja, com menos da metade de um salário mínimo. Deste percentual, grande parcela atua em ocupações informais, que figuram entre as mais precarizadas e atingidas em tempos de pandemia.

De acordo com relatório intitulado *Monitor da OIT: o Covid-19 e o mundo do trabalho*, divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em abril de 2020, o Brasil tinha uma taxa de economia informal de 46%, o que significa, de acordo com o IBGE (PNAD Covid, 2020) cerca de 38,081 milhões de pessoas. Muitas destas na pandemia se encontram em situação desesperadora, seja por terem suas ocupações interrompidas, seja por não conseguirem seguir as medidas mínimas de prevenção, ou por terem que dar conta de uma série de outras demandas colocadas para a sua sobrevivência, que intensificam sua situação de vulnerabilidade social. Eis o elemento fundamental que deve ser observado por gestores e toda a sociedade brasileira no debate das atividades remotas e na EaD, pois deste, desdobram-se muitos outros. Nas linhas que seguem elencamos apenas alguns para que possamos pensar, debater e interrogar as reformas educacionais impostas ao país pelo segmento empresarial, fortalecidas pela pandemia, a fim de compreender as intencionalidades das imposições expressas na rapidez e oportunismo com que as mesmas têm sido implementadas por governos e empresas.

Importante destacar que não somos contra as medidas educacionais que devem ser encaminhadas pelos sistemas de ensino, debatidas e pensadas pelos educadores e educadoras, o que queremos evidenciar é que a rapidez e a falta de debates com os profissionais da área evidenciam o tom e a lógica dada pelos administradores que estão voltados aos processos de mercantilização e financeirização da educação brasileira, vista como um potencial e promissor mercado. Empresas de vários países e conglomerados educacionais já estão atuando no país, tendo em vista a celeridade com que muitas secretarias estaduais e municipais de educação impuseram as aulas e atividades remotas. Como num passe de mágica apareceram plataformas educacionais, materiais (produtos) educacionais, redes de TV, companhias de telefonia e/ou operadoras de banda larga colocadas como as salvadoras do ano letivo. Nestes últimos meses, gestores educacionais e empresas decidiram, sem consultar os educadores, educadoras e às famílias dos educandos, como tais profissionais irão dar aulas e também como se realizarão o acesso dos alunos de todo o país aos conhecimentos

escolares. Empresas e gestores, aproveitando-se da fragilidade do povo brasileiro tomaram e estão tomando de assalto a educação pública brasileira neste momento. Por isso, concordamos com Cara (2020) que afirma:

Para a educação básica a EAD não serve. Ela não funciona em termos pedagógicos. É claro que nesse momento de distanciamento social ela é a única alternativa, mas **diante de seus limites, os dias e as horas letivas não podem ser contabilizados**. Isso ocorre por três motivos: primeiro, [...], **a EAD não permite o processo de ensino-aprendizado**. Segundo porque **há gritante desigualdade no acesso à Internet banda larga e às unidades computacionais – desktops, notebooks, tablets e smartphones** – adequadas para as atividades de ensino remoto. Terceiro, e mais importante, **os professores não foram envolvidos na construção das plataformas e soluções de aulas remotas**. Como, em geral, os gestores educacionais nunca estudaram pedagogia ou trabalharam em escolas públicas, suas decisões são contraproducentes. Mais do que nunca, esse era o momento de valorizar os professores, dar voz e poder a eles, em reconhecimento ao saber pedagógico. Não foi o que ocorreu. (CARA, 2020, grifo nosso).

O mais chocante é que, em sua maioria, apenas os sindicatos dos professores, educadores, educadoras da educação básica e pesquisadores da área educacional estão tentando se mobilizar e fazer oposição frente a tamanha ingerência, falta de sensibilidade e desrespeito aos educandos e educandas, aos profissionais da educação e suas famílias. A educação pública de gestão pública em todos os seus níveis de ensino é patrimônio do povo brasileiro. Sendo assim, a consulta e amplo debate da sociedade, sobretudo daqueles diretamente envolvidos no processo, ou seja, educadores, educadoras, educandos e educandas e suas famílias deveriam ser feitos, antes de quaisquer decisões e encaminhamentos, sob o risco de gerar ainda mais vulnerabilidade social. As medidas educacionais em uma democracia, sob um governo republicano deveriam ser amplamente debatidas. Nas linhas que seguem, apresento situações que nos têm chegado por companheiros e companheiras de luta por uma educação pública e de qualidade emancipatória e também que temos problematizado, na esperança de podermos adensar nossos debates e reflexões em defesa de um mundo onde todos os seres vivos possam ser tratados com o respeito e dignidade e, também, para adensarmos o debate sobre as reformas educacionais.

Como trabalhar ensino e atividades remotas com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que estão iniciando seus primeiros passos no processo de escolarização, alfabetização e aprendizagem dos conteúdos escolares e que estão construindo seus ritmos e formas de aprender, atos estes que se fazem coletivamente, no intenso processo de sociabilidade escolar?

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

Como assumir ensino e atividades remotas diante da vulnerabilidade social gerada junto aos 50% mais pobres no país, que sequer têm acesso a alimentos e moradias dignos? O acesso às redes de internet e de todo o aparato tecnológico torna-se algo distante a essas pessoas, e se impõe como mais uma problemática que exige ações objetivas ligadas às políticas públicas que, se não implementadas, excluem boa parte dos estudantes como tem ocorrido nas redes de ensino. Neste contexto de crise, há famílias contraindo dívidas na aquisição de equipamentos para que seus filhos possam ter acesso às aulas e atividades remotas.

Todos nós temos tempos, ritmos e modos de aprender distintos que vídeo aulas e atividades remotas desconsideram e que, educadoras e educadores pacientemente consideram... É esta expertise no trabalho de sala, dos conhecimentos, das relações que são inerentes à docência. Tais ritmos, tempos e disponibilidades para aprender estão ameaçados pela vulnerabilidade social gerada pelas amplas desigualdades do nosso país, agravadas pela pandemia. As políticas e programas implementados na maioria das unidades federadas desconsideram esta questão, colaborando para a intensificação das exclusões promovidas pelas atividades remotas.

Muitos educadores e educadoras estão sendo obrigados pelos administradores públicos a organizar e enviar aulas e estudos de forma remota, utilizando recursos próprios, muitos estão cômicos dos impactos negativos destas imposições nas relações pedagógicas. Estão usando seus equipamentos e redes de internet próprios, sendo demandados diuturnamente pelos educandos com uma avalanche de dúvidas e questões. Estão ficando ainda mais adoecidos, neste país cujo governo, ministros e setores mais conservadores estão dia a dia fortalecendo e incentivando atos de desrespeito e ataques a estes trabalhadores e trabalhadoras. Não precisamos observar a qualidade de vida, a necessária dignidade no exercício de seu fazer pedagógico dos trabalhadores e trabalhadoras da educação? Vejam, como nos chama a atenção Arroyo (2013), o quanto resistem os educadores e educadoras!

Muitos estudantes, sobretudo os do ensino médio, em função da crise econômica exacerbada pela pandemia tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da casa, nas atividades domésticas que dobraram com as medidas de isolamento social. Quando terão tempo para se dedicar às aulas e atividades à distância? Vamos cooperar para que desistam da escola, portanto, de seus projetos de futuro? Mais uma vez vamos corroborar as críticas que indicam que nosso país não tem projetos para a juventude?

As famílias periféricas e empobrecidas em situação de instabilidade das mais diversas ordens (econômica, social, emocional, psicológica, para citar algumas) em geral, além de terem seu trabalho precarizado, tem baixo nível de escolaridade, expressão de políticas públicas excludentes, poucos são os familiares que têm tempo e/ou conseguem auxiliar os educandos e educandas em suas atividades, o que gera, uma série de dificuldades. Vamos fazer vistas grossas e ouvidos moucos às dramáticas situações que as aulas e atividades remotas geram no interior das famílias em situação de vulnerabilidade?

A hipótese dos administradores e dos setores empresariais da área educacional é a de que é preciso somente fornecer aulas com conteúdos que, não raro, desconsideram os tempos e espaços do aprender e do ensinar, muitos educandos estão recebendo atividades que têm dificuldades em realizar... Esta situação mostra a maneira simplista como compreendem a complexa tarefa de ensinar e aprender, além disso, reduzem o significado e o papel das escolas nas vidas dos educandos e educandas. Desconsideram as condições materiais necessárias para que o ensino e a aprendizagem ocorram, elemento este fundamental que se impõe nas aulas presenciais, com as quais educadoras e educadores lidam cotidianamente. Em sua maioria, administradores públicos e empresas reduzem o papel da escola ao mero repasse dos conteúdos. Processo pensados nesta perspectiva tecnicista e mercantil não resultam em aprendizagens, mas em desistências.

As escolas do campo, indígenas e quilombolas têm sido sistemática e historicamente precarizadas e fechadas, as que resistem ainda continuam com os históricos desafios ligados à acessibilidade e à comunicação, expressão das intensas contradições ligadas: à questão agrária e da quase total ausência de políticas públicas educacionais para os territórios de luta pela reforma agrária, ao reconhecimento e demarcação das terras, titulação, soberania alimentar, entre outros. Os educandos e educandas, educadores e educadoras das escolas das áreas rurais, das ilhas, dos territórios quilombolas, das terras indígenas, dos territórios de povos e comunidades tradicionais, das águas e das florestas foram esquecidos neste processo, como se não existissem... Até quando a invisibilização e o ocultamento irão perdurar? As aulas e atividades são somente para os da cidade que têm acesso precarizado às redes, como quer o capital? Dados de 2018 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que auxilia o Comitê Gestor da Internet no Brasil na implementação de projetos e decisões, indicam que 39% dos domicílios brasileiros não tem acesso à internet por falta de computador, realidade de 38% das unidades do meio urbano e

de 44% das localizadas na zona rural. Para 60% dos domicílios da área urbana e 65% daqueles situados no campo, o alto preço do serviço é o motivo da falta de acesso. Somado a isso, temos muitas áreas no campo não cabeadas, outras que, devido ao relevo, às enormes distâncias dos centros urbanos também não tem qualquer possibilidade de acesso. As atividades remotas impedem a participação daqueles que não podem pagar pelos equipamentos e serviços tecnológicos e/ou não tem acesso aos mesmos, ampliando ainda mais a exclusão.

As pessoas com deficiência as mais variadas também não estão sendo consideradas na elaboração das aulas e atividades remotas, muitas secretarias de educação estão sugerindo que os professores procurem adaptá-las, na medida do possível... Para as empresas educacionais, estas pessoas são desconsideradas na medida em que são uma minoria que, em sua visão, têm que se adaptar aos produtos do mercado. O ônus da lógica do mercado recairá como sempre, mais intensamente sobre as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que surge das lutas pela inclusão e que está sofrendo processos de fragilização e/ou eliminação por ausência de políticas e programas públicos, em função das características dos grupos sociais que atende, também está seriamente comprometida. Um governo necrófilo, que não reconhece o direito de jovens, adultos e idosos periféricos já evidenciou que não tem compromisso algum com este segmento. Está o público da EJA sendo obrigado a se desfazer de seu sonho de acesso aos espaços e tempos da escola?

A substituição do trabalho vivo dos educadores e educadoras por trabalho morto, acondicionado nos pacotes tecnológicos e educacionais aponta para mais um ato, dentre muitos, de desrespeito aos profissionais da educação. Estes últimos deveriam, juntamente com os mais variados segmentos sociais, ser consultados sobre as estratégias educacionais a serem constituídas, tendo como base os saberes específicos que tais profissionais tecem no chão de cada escola deste país. Vamos fortalecer os pacotes, as empresas e os governantes que, irresponsavelmente, estão impondo uma educação-mercadoria esvaziada de humanidade... até quando?

Como fatalmente tem acontecido sob os auspícios do neoliberalismo na educação, empresas educacionais, redes de TV, de pacotes tecnológicos, de provedores de internet foram as primeiras beneficiadas no processo de isolamento social. O projeto capitalista se

sobrepõe às fragilidades sociais, às mortes, à fome, à falta de política e programas públicos, à vida que, teimosamente ousa se realizar no chão da escola. Quando chegarão os investimentos necessários em cada uma das escolas dos mais diversos rincões deste país, para que todos possam ter acesso às tecnologias, para delas se apropriarem de forma crítica, autônoma, consciente e consistente?

Uma outra materialidade que se impõe, pelo fato de sermos um país de dimensões continentais, é o desafio do cabeamento, sobretudo de áreas que não interessam ao capital e que, por isso, necessitam da atuação do Estado para a democratização digital. Bem sabem os que moram em municípios menores, distantes dos grandes centros, nos campos, em terras indígenas e quilombolas que ter acesso à rede de internet ainda é raridade. Como defender aulas e atividades remotas para estas áreas? Sabemos que nelas, muitos professores, diretores e pedagogos estão indo entregar e receber as atividades daqueles que conseguem ir à escola buscá-las. Contudo, não temos retorno quanto à efetividade de tais ações do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem.

Por que tanta urgência na implementação de pacotes educacionais voltados às aulas e atividades remotas? Já sabemos a resposta! E esta nos conduz às empresas beneficiadas. O distanciamento social criou uma situação favorável para a implementação de laboratórios empresariais. Serão eles implementados no pós pandemia em substituição aos professores, vistos pelo segmento empresarial como obstáculos à implementação das reformas?

São estas e tantas outras questões que emergem e que devemos debater quando olharmos e dialogamos com os territórios escolares, cada um diverso em sua organização e constituição, porque assim é a vida, absolutamente respeitada dentro das escolas públicas. Sabemos que está em curso o recrudescimento de processos de mercantilização e financeirização da educação pública brasileira e que, em tempos de pandemia, as empresas estão tendo repasses da ordem de muitos milhões. As escolas públicas são patrimônio do povo brasileiro. Muitas vezes, é a primeira e única política pública cotidiana às quais tem acesso... o único lugar a que muitas crianças acessam alimentação... um dos poucos lugares nos quais convivem com adultos sem violência, lugar de encontros, de aprendizagens de solidariedade em campanhas de agasalho, de arrecadação de cesta básica, de colchões, de cobertores e outros para o companheiro e/ou companheira que teve a casa alagada, incendiada, destelhada... lugar de fazer amigos que nos acompanham pela vida afora... de

solidariedade e convivência cotidiana. Escola é lugar de vidas, extrapola o sentido mercadológico dos pacotes educacionais a que o capital quer nos submeter.

À guisa de conclusão:

“No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados. Diante desses persistentes controles impostos ao sistema, à educação básica de maneira particular e aos seus profissionais, estes não ficaram passivos.” (ARROYO, 2013, p. 36)

No presente texto, evidenciamos nossas apostas em uma linha de atuação e enfrentamento às políticas e reformas neoliberais que recrudesceram no campo educacional. Muitas educadoras e educadores dos diferentes níveis de ensino compõem essa frente de luta que se faz com muitos tensionamentos em torno das políticas educacionais e do currículo. Como sabiamente defende Arroyo (2013): É preciso conhecer as políticas para enfrentá-las! E é exatamente isto que vemos educadores e educadoras dos mais diferentes níveis de ensino fazendo: rodas de conversa, debates em diferentes fóruns e, hoje, em tempo real e à distância, grupos de trabalho, de estudos e pesquisas, organização de revistas temáticas, livros, um sem número de editoriais que registram os debates e as resistências à mercantilização da vida. Sim! Mercantilizar a educação, o bem social mais fundamental da humanidade, ação esta que nos constituiu historicamente e ainda nos constitui, juntamente com o trabalho, é uma das fortes expressões da mercantilização da vida.

Tendo em vista esta necessidade de compreender para lutar, abordamos os contextos econômicos e políticos da acumulação flexível do capital (HARVEY, 2013) que originaram as imposições inerentes às reformas educacionais neoliberais. Demonstramos que a educação e seus sentidos são arduamente disputados por empresas, organismos multilaterais, governantes, educadoras e educadores que fazem resistência ao seu desmantelamento. Afinal, trata-se de um direito ou de uma mercadoria? Nesta arena também são debatidos os sentidos dos processos educativos: formar para a realização do trabalho explorado, para a reprodução ampliada do capital ou para a construção de um mundo onde todos os seres vivos tenham vida digna? Verificamos então, a multidirecionalidade dos caminhos por meio dos quais as reformas neoliberais atuam a fim de se tornarem hegemônicas, contudo, sempre com um mesmo foco: a formação precarizada apenas para dar conta das demandas da volatilidade dos mercados, atualmente apenas para alguns, em detrimento da formação omnilateral voltada à constituição de novas bases sociais fundadas no livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

A partir deste entendimento, abordamos as ações oportunistas de governos e empresas que insistem em impor as atividades remotas e contabilizá-las na carga horária de aulas em plena crise gerada pela pandemia da Covid-19, evidenciando sua compreensão da educação como negócio e indicando um caminho que pretendem impor: a ampliação de atividades remotas e da EaD nas formações dos trabalhadores e trabalhadoras. Registramos também um conjunto de situações e problemáticas vivenciadas pelas educadoras e educadores em função das decisões tomadas por gestores que não entendem de educação, já que muitos nunca trabalharam em uma sala de aula. Estes têm atuado fortemente em favor dos empresários que, a cada dia, ampliam a mercantilização e financeirização da educação. As problemáticas registradas indicam que a EaD, as atividades remotas ou não presenciais na educação básica: NÃO TÊM COMO DAR CERTO! Os relatos de educandos e educandas, de educadores e educadoras, dos pais e mães dos estudantes e/ou responsáveis, os registros elaborados por pesquisadores e pesquisadoras, as denúncias dos sindicatos e das reportagens midiáticas evidenciam isto. O vínculo entre educandos e educandas com os educadores e educadoras e dos primeiros entre si é fundamental para a constituição de ambientes de ensino e aprendizagem nos quais se ensina e se aprende não apenas conteúdos escolares mas também a convivência, a existência na diversidade, a compreender o mundo de outras perspectivas. Este processo educacional voltado para a autonomia e emancipação se produz na convivência cotidiana, demora muitos dias, meses e anos para se constituir, exige presença, mediação, olho no olho, exige estar em relação com os outros.

Retrocessos e resistências compõem historicamente a arena de luta por uma educação desde o campo popular que articule viver, sobreviver e estudar (ARROYO, 2007, p. 38), eis os desafios aos quais muitas escolas nas cidades e nos campos estão tecendo respostas. Gostaria de deixar registrado aqui que a educação popular constitui uma perspectiva bastante profícua para esta escola que articula vida, sobrevivência e estudo. É o que tenho verificado ao atuar na última década com a educação escolar indígena, do campo e quilombola. As escolas localizadas nestes territórios das águas, dos campos e das florestas, quando organizadas com as comunidades a fim de atender suas demandas educacionais, portanto, observando a legislação existente, têm sido protagonistas de currículos outros, produzidos desde, para e com as bases, ou seja, trata-se de currículos em movimento, pelos e para os movimentos. Constitui uma reinvenção curricular de escolas populares criadas entre os séculos XX e XXI, e o que de mais avançado temos em termos de construção curricular

Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

ISSN: 2176-5774

e instituição escolar. Faço um convite para olharmos para as escolas criadas por estes grupos resistentes, que insistem em nos ensinar que tais instituições devem estar a serviço de suas comunidades e não delas servirem-se. É o que temos de mais avançado em termos de educação do, para e com o povo, suas concepções e legislações estão muito à frente dos currículos prescritivos e impostos porque elaboradas desde os movimentos e grupos sociais organizados que têm no amplo debate a construção da escola que cada uma das comunidades querem para continuar existindo. Estas escolas desde o campo popular já existem nas cidades e nos campos, precisamos auxiliar a divulgar seus trabalhos, a fortalecê-las e ampliar suas territorialidades. Há muitos que estão historicamente nesta luta, urge acompanhá-los nesta luta coletiva por um mundo que respeite e valorize a dignidade de todos os seres vivos. Nos termos do movimento zapatista: um mundo onde caibam muitos mundos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**, v. 20, n. 1, p. 163-178, 2008.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em 01 jun. 2020.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- _____. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, S. D. P.; NASCIMENTO, A. R. DO (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-52
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, 2015.
- BANCO MUNDIAL. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE O BRASIL PODE APRENDER COM O RESTO DO MUNDO?** Nota. 02 abr. 2020. Disponível em: <<http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002->
- Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.*
- ISSN: 2176-5774

- 19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,Art.>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 4/2018.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,Art.>>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- _____. **Medida Provisória 934/20.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>.
- <https://www.camara.leg.br/noticias/672593-camara-aprova-texto-base-de-mp-que-suspende-quantidade-minima-de-dias-letivos-em-escolas-durante-pandemia/>>). Acesso em: 01 jun. 2020.
- CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, A. et all (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.
- CARA, D. Daniel Cara: Faltou humildade à secretaria para ouvir os professores. [Entrevista concedida ao Centro do Professorado Paulista] Mônica de Araújo. **Informativo do Centro do Professorado Paulista**, São Paulo, s.n.t. Disponível em: <<https://www.cpp.org.br/informacao/entrevistas/item/15447-faltou>>.
- CORDEIRO, L. Para educadores, ensino remoto oferecido no Paraná precisa ser adaptado: ‘Não se pode tratar todas as escolas igualmente’. **G1 – EDUCAÇÃO**, Londrina, 21 maio 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/para-educadores-ensino-remoto-oferecido-no-parana-precisa-ser-adaptado-nao-se-pode-tratar-todas-as-escolas-igualmente.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 193.
- KATUTA, A. M. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 89-111, 2019.
- LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.
- SAMPAIO, C. Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino à distância. **Brasil de Fato**, Brasília, 04 maio 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.
- SILVEIRA, D. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. **G1 – Economia**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

Dossiê Temático

“Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”

TENENTE, L. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1 – Educação**, Rio de Janeiro, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Submetido em maio de 2020

Aceito em agosto de 2020